

UNIVERSITÄT HELSINKI

Humanistische Fakultät

Abteilung Sprachen / Germanistik

**Sprachenporträts als Zugang zu der erlebten
Mehrsprachigkeit im Kontext des Deutsch-
unterrichts an einer finnischen Grundschule**

Pro-Gradu-Arbeit

Betreuer: Prof. Dr. Hartmut Lenk

Vorgelegt von Jussipekka Jyväsjarvi

April 2020



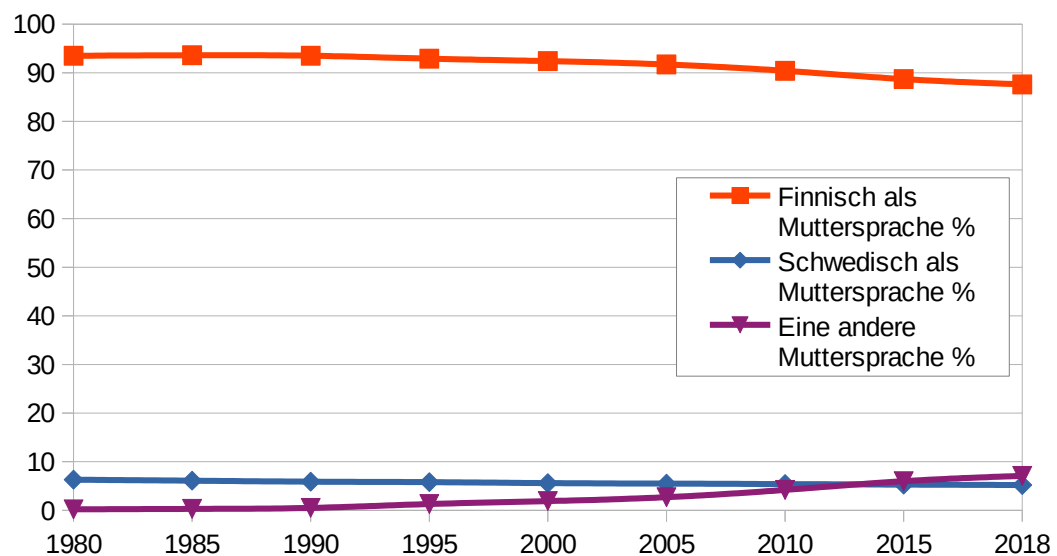
Tiedekunta/Osasto } Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos } Institution – Department Kielten tutkimuksen osasto	
Tekijä – Författare – Author Jussipekka Jyväsjärvi			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Sprachenporträts als Zugang zu der erlebten Mehrsprachigkeit im Kontext des Deutschunterrichts an einer finnischen Grundschule			
Oppiaine } Läroämne – Subject Germaaminen filologia			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma		Aika – Datum – Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 69
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Monikielisyys on yhteiskunnallinen tosiasia ja tärkeä tutkimuskohde kielten oppimisen ja opettamisen näkökulmasta. Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää alakouluiäkäisten saksan opetukseen osallistuvien lasten kokemuksia monikielisydestä, kielten vertailusta ja jo saavutetun kielitaidon koetusta hyödyllisyydestä kielten oppimisen suhteen sekä kartoittaa kielipotrettien soveltuvuutta menetelmänä näiden kokemusten keräämiseen.</p> <p>Tutkielman teoriaosuudessa avataan monikielisyystutkimuksen keskeiset käsitteet sekä kartoitetaan monikielisyystutkimuksen historiaa ja ajankohtaista diskurssia tämän tutkielman kannalta relevantein osin. Samalla käydään läpi, miten monikielisyys näyttäytyy Suomen peruskoulu- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmissa 1980-luvulta ajankohtaisiin opetussuunnitelmiin. Uusimmat opetussuunnitelmat toteavat eksplisiittisesti jokaisen olevan monikielinen. Tämän määritelmän perustana on monikielisuuden muoto, jossa minimaalinenkin kielitaito useammassa kielessä on monikielisyyttä. Vanhemmissa opetussuunnitelmissa monikielisyysellä tarkoitettiin käytännössä kielivähemmistöjä, jotka puhuvat kotona kieltä, joka ei ole koulun opetuskieli. Muutos opetussuunnitelmien suhtautumisessa monikielisyyteen on huomattava.</p> <p>Pro gradu -tutkielma hyödyntää kielipotretteja ja teemahaastatteluja laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmänä. Kielipotretteja kerättiin Suomessa pääkaupunkiseudulla sijaitsevalta ala-asteelta yhteensä 33. Lisäksi 21 oppilasta haastateltiin heidän kielipotretteihinsa ja monikielisyyskokemuksiinsa liittyen. Menetelmä oli ikäryhmälle motivoiva ja mieluinen. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat suhtautuvat pääsääntöisesti monikielisyyteen positiivisesti ja ovat itsenäisesti havainneet olemassa olevasta kielitaidostaan olleen hyötyä saksan opiskelun alkaessa. Oppilaiden muistikuvat kielten tiedoisesta vertailusta tai monikielisuuden käsittelystä opetuksessa vaihtelivat. Tutkielman tulokset tukevat monikielisyysdidaktiikan sisällyttämistä jo nuorten oppilaiden opetukseen, joskin viittaavat myös siihen, että monikielisyysdidaktiikan käytännön sovellutukset eivät vielä ole vakiintunut kieltenopetuksen osa-alue.</p> <p>Kielipotrettien pohjalta tehdyt haastattelut valottivat myös monikielisen kouluyhteisön arkea. Oppilaat puhuvat kielistä ja jakavat kielellistä repertuaariaan toisilleen. Kieliin liittyy myös erilaisia arvostuksia ja toisaalta erilaisuuteen voi liittyä häpeää. Kielipotretit yhdistettynä teemahaastatteluihin soveltunevat tiedonkeruumenetelmäksi myös sosiolingvistiikan parista nousevien tutkimuskysymysten osalta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords monikielisyys, monikielisyysdidaktiikka, kielipotretti, kielibiografia			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston pääkirjasto, Kaisa-talo			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information Kielipotretit väylänä elettyyn monikielisyyteen alakoulun saksanopetuksen kontekstissa			

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Mehrsprachigkeit.....	12
2.1 Definitionen.....	12
2.2 Geschichte der Mehrsprachigkeitsforschung.....	15
2.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	20
2.4 Mehrsprachigkeit in Lehrplänen.....	23
2.5 Mehrsprachigkeit in der (Bildungs-)Politik.....	26
3. Sprachbiographien.....	30
3.1 Sprachbiographienforschung.....	30
3.2 Sprachenporträts.....	31
4. Methodisches Vorgehen.....	34
5. Analyse.....	38
5.1 Vorstellung des Materials.....	38
5.2 Platzierung der Sprachen in den Sprachenporträt.....	44
5.3 Visuelle Darstellung der Sprachen.....	49
5.4 Gebrauchs- und Lernkontext der Sprachen.....	50
5.5 Mehrsprachige Sprach(lern)erfahrungen.....	57
5.6 Sprachvergleiche inner- und außerhalb des Unterrichts.....	60
6. Diskussion.....	62
Literaturverzeichnis.....	65

1. Einleitung

Die sprachliche Vielfalt in Finnland ist wie in vielen anderen Ländern in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen. Ende 2018 wohnten in Finnland 391 746 Menschen, deren Muttersprache nicht Finnisch, Schwedisch oder Samisch war. Dies entspricht ca. sieben Prozent der Gesamtbevölkerung. In der Hauptstadtregion lag der Anteil je nach Stadt zwischen 16 und 19 Prozent (vgl. Tilastokeskus 2018 o.S.).



Finnisch, Schwedisch oder eine andere Sprache als Muttersprache, als Anteil von Gesamtbevölkerung

2018 waren die größten in Finnland nicht als Amtssprache geltenden Muttersprachen Russisch mit 79 225 SprecherInnen, Estnisch mit 49 691 Sprecher*innen und Arabisch mit 29 462 Sprecher*innen.

Die Mehrsprachigkeit ist ein natürlicher Umstand, der aus dem Bedarf, miteinander kommunizieren zu können, entsteht (vgl. Edwards 1994: 1). In einer globalen Perspektive ist ein mehrsprachiger Alltag keineswegs die Ausnahme, sondern eher Normalfall (vgl. Riehl 2006: 15; Riehl 2014: 14). Die Schule ist ebenfalls eine von mehrsprachigen Menschen gebildete mehrsprachige Gemeinschaft. Wie viel Wertschätzung und Anerkennung verschiedene Sprachen in dem schulischen Alltag genießen, unterscheidet sich (vgl. Harju-Autti & Latomaa 2018 o.S., Krumm 2008: 26). Außerdem kennen Fremdsprachenlehrer*innen den sprachlichen Hinter-

grund ihrer Schüler*innen oft nicht, und viele versuchen es nicht aktiv herauszufinden (vgl. Linderoos 2016: 295-299).

Das Ziel dieser Masterarbeit ist anhand sprachlicher Selbstporträts und Interviews die Erfahrungen und Einstellungen von Schüler*innen bezüglich ihrer Mehrsprachigkeit zu sammeln und qualitativ zu analysieren. Die Sprachenporträts und Interviews schaffen einen Überblick darüber, inwiefern diese Schüler*innen ihre bereits erworbenen Sprachkenntnisse als Vorteil für das Lernen weiterer Sprachen empfinden, welche emotionale und affektive Einstellungen sie zu verschiedenen Sprachen ausdrücken sowie ob und mit welchen Effekt sie Erfahrungen mit Sprachvergleichen gemacht haben.

Der ausschlaggebende Grund diese Untersuchung durchzuführen war die Vermutung, dass viele Lehrkräfte zwar eine positive Haltung zu Mehrsprachigkeitsdidaktik und mehrsprachigen Schüler*innen haben (s. auch Linderoos 2016: 294; Heyder & Schädlich 2014: 189), die sprachlichen Ressourcen ihrer Schüler*innen aber nur begrenzt kennen (s. auch Linderoos 2016: 299). Im Rahmen meiner Seminararbeit im Pädagogikstudium ging ich dieser Frage mittels einer Umfrage an finnische Fremdsprachenlehrer*innen nach und stellte fest, dass viele Lehrkräfte sich mit den sprachlichen Hintergründen ihrer Klassen nicht auskennen.

Die Schwerpunkte und Erkenntnisinteressen der Mehrsprachigkeitsforschung haben sich im Laufe der Jahre verändert und weiterentwickelt. Neben dem Untersuchungsgegenstand haben sich die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit im Laufe des vergangenen Jahrhunderts deutlich geändert. Allein der Begriff Mehrsprachigkeit ist von verschiedenen Forschenden je nach Untersuchungsgegenstand mehrmals neu definiert worden. Heute besteht Konsens dahingehend, dass Sprachen nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern einander unterstützen – zumindest solange gewisse Voraussetzungen vorhanden sind –, und dass Erstsprachen mit Minderheitsstatus nicht unterdrückt werden sollen (vgl. Mehlhorn 2013: 112-113; Cummins 2010: 18-19). Diese Aussagen mögen zwar aus heutiger Sicht selbstverständlich erscheinen, galten aber früher nicht als eindeutig. Die Geschichte der Mehrsprachigkeitsforschung wird im Kapitel 2.2 zusammengefasst. Der aktuelle Forschungsstand sowie die für diese Arbeit relevanten Definitionen der Grundbegriffe werden im Kapitel 2.1 ausführlicher betrachtet. Abschließend werden einige

gegenwärtige Tendenzen der Mehrsprachigkeitsforschung sowie kritische Fragestellungen näher betrachtet.

Der Begriff Mehrsprachigkeit ist nicht nur ein akademischer Begriff, sondern kommt auch im alltäglichen Sprachgebrauch und im gesellschaftlichen Diskurs vor. Was damit gemeint wird, ist nicht immer eindeutig – oft sind es sprachliche Minderheitsgruppen, die Aspekte der Mehrsprachigkeit reflektieren und öffentlich diskutieren, wobei leicht außer Acht gerät, dass die Mehrsprachigkeit eigentlich nichts Außergewöhnliches und nichts Seltenes ist (vgl. Stavans 2015: 137). Es ist wichtig unterscheiden zu können, was gemeint wird und ob bestimmte Aussagen wissenschaftlich begründet sind. Peukert (2013) bringt es auf den Punkt:

Talking about linguistic diversity is one thing, knowing about it is another. Linguistic diversity has become a prominent, but vague catch phrase in public opinion circumscribing a range of societal phenomena from *multi-lingual education* to *multi-ethnicity*. (Peukert 2013: 75).

Die Mehrsprachigkeit ist ein sehr vielschichtiges Phänomen und bei jedem Definitionsversuch ist das zu berücksichtigen. Die Definitionen unterscheiden sich vor allem darin, ab welchem Beherrschungsgrad Sprachen mit einbezogen werden (zum Teil auch, wie sie erworben wurden). Bei einer engen Definition von Mehrsprachigkeit würden relevante Aspekte alltäglicher mehrsprachiger Kommunikationssituationen leicht außer Acht geraten. Allerdings müssen für gewisse Forschungsinteressen Kategorisierungen vorgenommen werden (z.B. Menschen, deren Muttersprache eine offizielle Amtssprache in einem Land ist oder nicht). In diesem Fall ist von einer Definition auszugehen, die nicht gleichermaßen alle Menschen als mehrsprachig einschließt, ohne sie diesbezüglich zu unterscheiden. Oft umfasst der Begriff im aktuellen Diskurs sowohl die gesellschaftlichen als auch die individuellen Formen des Sprachgebrauchs und der Sprachkompetenz mit mehr als einer Sprache in verschiedenen Situationen (vgl. Riehl 2014: 9). Gängige Begriffsdefinitionen werden ausführlicher im Kapitel 2.2 betrachtet.

Die Mehrsprachigkeitsforschung hat sich zu einer ernstzunehmenden Disziplin entwickelt, die fächerübergreifend das vielseitige Phänomen der Mehrsprachigkeit betrachtet, definiert und erforscht und damit für die Sprach- und Bildungspolitik, den Fremdsprachenunterricht und zum Teil die Förderung der interkulturellen Kompetenz einen wissenschaftlichen Ausgangspunkt darstellen kann. Der Einfluss der modernen Mehrsprachigkeitsforschung ist u.a. in den aktuellen finnischen Lehr-

plänen explizit zu bemerken. Die Förderung und Anerkennung sprachlicher Vielfalt bzw. vorhandener Sprachkenntnisse und deren identitätsstützender Funktion werden ausführlich von allen Lehrkräften, nicht nur Lehrer*innen der schulischen Fremdsprachen, verlangt. Dabei wird auch auf Minderheitensprachen, regionale Varietäten und Fachsprachen geachtet. Außerdem gehen die aktuellen Lehrpläne von einer sehr umfassenden Mehrsprachigkeitsform aus, nach der jeder Mensch als mehrsprachig gilt. Allerdings wird der Begriff kaum definiert. Die Mehrsprachigkeit wird einerseits hervorgehoben und ihre Bedeutung betont, andererseits bleiben die Begründungen dafür schwammig. Dahingegen wurde z. B. in den 1980er Jahren das Wort Mehrsprachigkeit in den damaligen Lehrplänen gar nicht erwähnt. Eine Art mehrsprachige Kompetenz wurde an mancher Stelle impliziert, aber nicht explizit genannt.

Die Erkenntnisinteressen bezüglich der Mehrsprachigkeitsforschung unterscheiden sich teilweise zwischen den Disziplinen der Soziolinguistik und der Fremdsprachendidaktik, andererseits unterstützen sie einander komplementär. Im Theorie-Teil dieser Arbeit wird anhand des aktuellen Diskurses betrachtet, inwiefern und ob sich die sprachliche Vielfalt von Menschen überhaupt kategorisieren lässt und warum es trotzdem manchmal nötig ist. Zusätzlich wird im Kapitel 3 diskutiert, wie man sich diesem sehr individuellen und vielfältigen Untersuchungsgegenstand annähern kann, indem individuelle Sprachbiographien qualitativ erforscht werden. Da Sprache immer zugleich dem privaten und dem öffentlichen Bereich angehört, bieten sprachliche Biographien einen erweiterten Zugang nicht nur in das sprachliche Leben des Einzelnen, sondern auch in die Gesellschaft, in der die Einzelnen leben (vgl. Nekvapil 2003: s. 64).

Europa baut heutzutage seine Mehrsprachigkeit wieder auf nach einer Ära der Nationalstaaten und des Imperialismus, in der sprachliche Heterogenität unterdrückt wurde (vgl. Riehl 2014: 9; Bianco 2017: 33). Eine monolinguale Gesellschaft kommt naturgemäß kaum vor: „Einsprachigkeit ist kein natürlicher Zustand, sondern eine historisch gewachsene Position zur Durchsetzung nationalstaatlicher Homogenität.“ (Roth 2006: 11). Stavans (2015) weist darauf hin, dass der Diskurs über die Mehrsprachigkeit von Mythen geprägt wird und dass viele sich damit schwer tun, andere als mehrsprachig zu betrachten, auch wenn sie es ohne Frage wären (vgl. Stavans 2015: 137). Heutzutage genießt die Mehrsprachigkeit auf dem sprach-

politischen Niveau jedoch schon eine deutliche Wertschätzung. Die Generalversammlung der UNESCO formuliert dies in ihrem *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen* folgendermaßen:

„Die kulturelle Vielfalt stellt einen großen Reichtum für Einzelpersonen und Gesellschaften dar. Der Schutz, die Förderung und der Erhalt der kulturellen Vielfalt sind eine entscheidende Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung zugunsten gegenwärtiger und künftiger Generationen.“ UNESCO 2005: 4

Das Schulwesen hat den Anspruch, Menschen (die meist keinen homogenen sprachlichen Hintergrund teilen) zu einem toleranten Miteinander zu erziehen (vgl. POPS 2014: 28; LOPS 2015: 28). Andererseits ist die Schule einer der wenigen Orte, wo sprachwissenschaftlich und pädagogisch ausgebildete Sachkundige in Kontakt fast mit der gesamten Bevölkerung einer Altersgruppe kommen und dadurch die oben erwähnte sprachliche Vielfalt kultivieren, unterstützen, aktivieren oder eventuell auch schützen können. Die Chancen und Herausforderungen, die die Mehrsprachigkeit darstellt, sind ein Thema großen öffentlichen Interesses (vgl. Peukert 2013: 75).

In einer Umfrage von Heyder und Schädlich (2014) wurde festgestellt, dass eine deutliche Mehrheit von fast 300 Lehrer*innen in Niedersachsen Transfer zwischen Sprachen für eher positiv hielten sowie dass es vorteilhaft ist, verschiedene Sprachen zu vergleichen (vgl. Heyder & Schädlich 2014: 189). Um sich des mehrsprachigen Potenzials im Klassenzimmer bewusst zu werden, müssen die jeweiligen sprachlichen Hintergründe der Schüler*innen auf eine angemessene Art und Weise zum Vorschein gebracht werden. Dies bedarf eines methodischen Vorgehens.

Eine in der (vor allem deutschsprachigen) Sprachdidaktikforschung etablierte Methode sind die Sprachenporträts, die Ingrid Gogolin, Hans-Jürgen Krumm und andere seit den letzten Jahrzehnten entwickelt haben und anwenden. Die Sprachenporträts sind eine visuelle Aufgabe zur Veranschaulichung der sprachlichen Biographien der Schüler*innen, in der sie einen Umriss eines menschlichen Körpers einfärben sollen. Die verschiedenen Farben symbolisieren jeweils verschiedene Sprachen. Gegenüber schriftlichen Biographien verfügen die visuellen Sprachenporträts über einige Vorteile: Die Gestaltung ist sehr intuitiv und die jeweiligen Sprachen im Bild sind nicht zeitlich an den Lebenslauf gebunden (vgl. Busch, Jardine & Tjoutuku 2006: 11). Bei dem Einsatz der Methode wird meistens die Möglichkeit gegeben, oder sogar darum gebeten, das Bild zu kommentieren.

Dadurch entsteht die eigentliche Funktion des Sprachenporträts: Das Einfärben des Bildes dient als Anreiz für spontanes Reflektieren über die Rollen der verschiedenen Sprachen.

In dieser Arbeit werden die Sprachenporträts und die Bemerkungen zu ihnen zusammen mit halbstrukturierten Interviews verwendet, um die Mehrsprachigkeit in drei Schülergruppen zu untersuchen. Neben den Sprachkenntnissen und -biographien der Schüler*innen wird folgenden weiteren Fragen im Interview nachgegangen:

- Was erzählen die Schüler*innen darüber, wo sie ihre jeweiligen Sprachen eingefärbt haben?
- Inwiefern nehmen die Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit als einen positiven Ausgangspunkt für den Fremdsprachenerwerb wahr?
- Welche weiteren Sprachen außer Deutsch und Finnisch sind im Deutschunterricht thematisiert oder miteinander verglichen worden? Wie und mit welchem Effekt?

Die Erstellung der Sprachenporträts und die Durchführung der Interviews mit der ersten Schüler*innengruppe fand im April 2019 statt. Um die Materialbasis dieser Untersuchung zu erweitern, wurde die Untersuchung im Herbst 2019 wiederholt. Beide Erhebungen wurden in derselben Grundschule in der Hauptstadtregion Finnlands durchgeführt. Die zuständige Stadtverwaltung und die Schulleiterin haben die entsprechende Forschungserlaubnis erteilt, von den teilnehmenden Schüler*innen und deren Eltern wurde eine schriftliche Einverständniserklärung eingeholt. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Im April 2019 wurden sechzehn Sprachenporträts gesammelt und sieben Schüler*innen kurz interviewt, im Oktober 2019 beim ersten Besuch neun Porträts und sechs Interviews und beim zweiten Besuch acht Porträts und acht Interviews erhoben. Somit beträgt die Gesamtanzahl 33 Sprachenporträts und 21 Interviews.

Die Porträts wurden im Deutschunterricht in zehn bis zwanzig Minuten angefertigt. Die Interviews wurden einzeln in einem anderen Raum durchgeführt, währenddessen blieb die Deutschlehrerin mit den restlichen Schüler*innen im Klassenzimmer. Die Dauer der jeweiligen Interviews lag zwischen fünf und zwanzig Minuten.

Die Schüler*innen malten von einer Sprache bis zu zwölf Sprachen in ihren Porträts. Auf den Beherrschungsgrad, ab dem sie eine Sprache darin haben dürfen oder sollen, wurde absichtlich nicht hingewiesen, sondern die Wahl wurde den Schüler*innen überlassen. Offensichtlich interpretierten die Schüler*innen die Aufgabe unterschiedlich. Einige hatten Sprachen dabei, über welche sie in den Interviews berichteten, dass sie einzelne Wörter können. Dagegen hatten einige von den Schüler*innen Deutsch nicht dabei, obwohl sie schon seit längerer Zeit am Deutschunterricht teilnehmen. Im Kapitel 5 werden die Porträts und die Interviews genauer analysiert.

An welcher Stelle die Schüler*innen welche Sprachen eingefärbt haben, kann emotionale Einstellungen gegenüber diesen Sprachen sichtbar machen, wenn zum Beispiel eine gewisse Sprache im Porträt am Herzen liegt. Krumm (2008) berichtet, dass in seiner Erfahrung die Wahl der Stelle einer Sprache für die Teilnehmenden größtenteils von Bedeutung ist (vgl. Krumm 2008: 33). In dieser Untersuchung war dieser Aspekt weniger eindeutig, aber manche Antworten lassen entsprechende Interpretationen zu. Dahingegen wiesen einige Aussagen darauf hin, dass bestimmte Sprachen eher mit schriftlichem oder mündlichem Sprachgebrauch assoziiert werden und dass solchen Sprachen wie Englisch und Deutsch eine Art Nützlichkeit zugeordnet wird.

Die interviewten Schüler*innen empfanden ihre bereits erworbenen Sprachkenntnisse als Vorteil für das Lernen von Deutsch, insbesondere im Bereich der Lexik. Manche Schüler*innen, die auch in ihrem Alltag mehrere Sprachen regelmäßig verwenden, gaben an, Sprachen oft zu vergleichen. Daran, ob und inwiefern Sprachen im Deutschunterricht verglichen wurden, konnten einige sich nicht erinnern, einige waren der Meinung, dass solche Vergleiche stattgefunden hätten.

In dieser Arbeit wird der Begriff „die zu Hause gesprochene Sprache“¹ statt Muttersprache oder Erstsprache verwendet. Wenn nicht genauer definiert, bezieht sich der Begriff „Fremdsprache“ (bzw. „Fremdsprachenunterricht“) auf Sprachen, die keine Amtssprachen des jeweiligen Landes sind. Oft handelt es sich um Sprachen, die in Schulen unterrichtet werden. Der Begriff „Tertiärsprache“ (bzw. „Tertiärsprachendidaktik“) bezieht sich auf Sprachen, die nicht die zu Hause

¹ Der Begriff entspricht dem finnischsprachigen Begriff *kotikieli*.

gesprochene Sprache sind und zumindest teilweise erworben werden, nachdem Sprachkenntnisse in einer weiteren Sprache schon vorhanden sind.

In Finnland kann in der offiziellen Statistik nur eine Muttersprache pro Person eingetragen werden, und in vielen Fällen entspricht dieser Eintrag nur der halben Wahrheit. Ich verzichte auf den Begriff Muttersprache aus dem Grund, dass es sich auch um einen offiziellen Begriff handelt, der aber nicht alle Sprachen mit einschließt. Außerdem ist das Wort Muttersprache oft mit bestimmten Machtverhältnissen verbunden und ein neutraler Begriff ist dem vorzuziehen (vgl. Stavans 2015: 41-42). Die Erstsprache ist ebenfalls eine problematische Bezeichnung, denn viele junge Menschen lernen von Geburt an mehrere Sprachen gleichzeitig. Der Begriff "heritage language"² hat gewisse Vorteile, indem er für einen Menschen migrationsbedingt relevante Sprachen unabhängig von ihrem Beherrschungsgrad mit einbezieht (vgl. Piippo 2017 o.S.). Da ich wenig Information über die jeweiligen Familiengeschichten der Teilnehmer*innen habe, entschloss ich mich für die oben genannte offenere Bezeichnung.

² finn.: *perintökieli*, dt.: Erbsprache

2. Mehrsprachigkeit

2.1 Definitionen

Eine möglichst einfache Art und Weise der Definition von Mehrsprachigkeit könnte lauten, dass sie das ist, was passiert, wenn sich mehrere Sprachen gleichzeitig am gleichen Ort (auch virtuell) befinden und in Kontakt kommen (vgl. z. B. Stavans & Hoffmann 2015: 11; Riehl 2014: 9). Im Grunde handelt es sich um etwas sehr Natürliches, wie Edwards (2012) andeutet:

Multilingualism is both a simple description of global linguistic diversity and, at the same time, a representation of the individual and group abilities that have developed because of that very diversity. Since languages are many and life is short, there have always existed important lingua francas that serve as aids to cross-group communication. (Edwards 2012: 25)

Komplizierter wird die Sache durch mehrere Faktoren. Wie viel von einer Sprache muss neben einer anderen Sprache da sein, damit es sich um Mehrsprachigkeit handelt? Ein englischsprachiges Wort in einem sonst finnischsprachigen Gespräch – ist das Mehrsprachigkeit? Ein Klassenzimmer, in dem insgesamt dreißig Sprachen beherrscht werden, würden die meisten als ein sehr mehrsprachiges Umfeld schätzen. Wenn eine Schülerin in mehreren Sprachen einzelne Wörter kennt, aber sich nur in einer Sprache besser verständigen kann, gilt sie dann als mehrsprachig? Wenn ein Mitschüler schon immer zwei Sprachen zu Hause gesprochen hat und die beiden einwandfrei beherrscht, geht es um etwas anderes als bei der ersten Schülerin, aber auch hier geht es um Mehrsprachigkeit.

Da die Mehrsprachigkeit ein komplexer, umfassender Begriff ist, der sowohl individuelle als auch gesellschaftlich-institutionelle Aspekte umfasst, ist es sinnvoll zu betrachten, was für Formen der Mehrsprachigkeit es in der Wirklichkeit geben kann, anstatt sie sehr eng zu definieren und dabei zwangsläufig tatsächlich existierende Typen von Mehrsprachigkeit auszugrenzen. Schließlich wird der Begriff nicht nur im akademischen Kontext verwendet, sondern auch im Alltag. Es reicht nicht aus sich zu merken, wie die Mehrsprachigkeit definiert worden ist, sondern wie unterschiedlich sie je nach Kontext definiert wird – oder welche Mehrsprachigkeitsauffassung dahinter steht, wenn sie einfach ohne Definition verwendet wird.

Riehl (2006) untergliedert Mehrsprachigkeit in individuelle, territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit: Die individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich auf

die sprachlichen Ressourcen einzelner Menschen, die territoriale auf Regionen und Staaten und die institutionelle auf die Verwendung verschiedener Sprachen in Institutionen (vgl. Riehl 2006: 15). Natürlich geht es auch bei mehrsprachigen Regionen oder Institutionen vor allem um die Menschen, die die Sprachen verwenden, aber die Forschungsperspektive ist eine andere als in Untersuchungen, die sich auf Individuen beziehen.

Im Hinblick auf den Grad der Sprachfertigkeit eines mehrsprachigen Menschen kann man Mehrsprachigkeit in minimale, maximale, symmetrische und asymmetrische Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen sowie Semilingualismusformen unterteilen, so Bausch (2007: 442). Um den Kriterien der minimalen Mehrsprachigkeit zu genügen, müssen rudimentäre Sprachkenntnisse vorhanden sein, beispielsweise auch nur eine fremdsprachliche Begrüßungsfloskel. Die maximale Mehrsprachigkeit dahingegen verlangt zumindest fast muttersprachliche Sprachkompetenzen. Symmetrische und asymmetrische Mehrsprachigkeitsformen unterscheiden sich darin, dass die Sprachkenntnisse sich zwischen den jeweiligen Sprachen entweder auf dem gleichen Kompetenzniveau befinden oder nicht. Eine mittlerweile überholte Auffassung der Mehrsprachigkeit ist die Semilingualismusform, die über Defizite in allen Sprachen im Vergleich zu jeweils monolingual kompetenten Personen verfügt. (vgl. Bausch 2007: 442 .)

Idealbilder mehrsprachiger Menschen, die zwei Sprachen in ihrer Kindheit erworben haben und in beiden gleich kompetent geworden sind, gelten nicht mehr als ein relevanter Ausgangspunkt für die Mehrsprachigkeitsforschung, sondern bezeichnen eine Ausnahme (vgl. Riehl 2006: 16; Bausch 2007: 439). Da verschiedene Sprachen in mehrsprachigen Verhältnissen meistens für spezifische Kommunikationszwecke verwendet werden, ist es in der Regel nicht notwendig, in jeder Sprache über identische Kompetenzen zu verfügen – somit sind die Sprachkompetenzen meistens asymmetrisch (vgl. Stavans & Hoffmann 2015: 161; Riehl 2014: 14). Dies entsteht als eine natürliche Folge des Sprachgebrauchs.

Aus theoretischer Sicht sind die Begriffe maximale und minimale Mehrsprachigkeit zum Teil problematisch: eine maximale und symmetrische Mehrsprachigkeit kommt in Wirklichkeit nur sehr selten vor, wobei die minimale Mehrsprachigkeit in vielen Gebieten praktisch die gesamte Bevölkerung betrifft und damit für gewisse Forschungszwecke kaum brauchbar ist (vgl. Aronin & Singleton 2012: 3). Außerdem

sind auch minimale Kenntnisse oft Bausteine auf dem Weg zu weiter entwickelten Sprachkenntnissen (vgl. ebd.) – Sprache ist ein kommunikatives Mittel sowie ein Zeichen der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, entwickelt sich aber dynamisch weiter in einem höchst komplexen System (vgl. Blommaert & Backus 2013: 28).

Die minimale Form von Mehrsprachigkeit ist jedoch für gewisse Zwecke ein nützlicher und etablierter Begriff. Edwards bezieht dafür schon 1994 eine klare, wenn nicht gar radikale, Position:

Everyone is bilingual. In saying this, I make the assumption that there is no one in the world (no adult, anyway) who does not know at least a few words in languages other than the maternal variety. If, as an English speaker, you can say *c'est la vie* or *gracias* or *guten Tag* or *tovarisch*—or even if you only understand them—you clearly have some 'command' of a foreign tongue. Such competence, however, does not lead many to think of bilingualism. (Edwards 1994: 55)

Die Unterscheidung zwischen dem ungesteuerten Spracherwerb im mehrsprachigen Alltag und dem gesteuerten Sprachenlernen im formalen Unterricht kann den Lernprozess veranschaulichen (vgl. Riehl 2006: 17). Die Lage ist in der Wirklichkeit oft komplizierter – oftmals wird eine Sprache sowohl ungesteuert als auch gesteuert gelernt (vgl. ebd.). Bausch (2007) unterscheidet frühkindliche Bilingualismusformen und konsekutive Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen (vgl. Bausch 2007: 442). Frühkindlicher Spracherwerb ist zwar oft ungesteuert, konsekutiv bedeutet aber nicht unbedingt, dass es sich um gesteuerten Spracherwerb handelt. Lange beschäftigte sich die Mehrsprachigkeitsforschung in erster Linie mit Menschen, die gleich kompetent in zwei Sprachen waren und diese seit jungem Alter erworben hatten (vgl. Edwards 1994: 56).

Für diese Arbeit ist die minimale Mehrsprachigkeitsform von Bedeutung, da die aktuellsten Lehrpläne in Finnland diese als Ausgangspunkt genommen haben (siehe Kapitel 2.4). In den vorherigen Lehrplänen war das nicht der Fall, sondern die Mehrsprachigkeit wurde als ein Phänomen betrachtet, das eher eine Minderheit betrifft. Bis zu den neueren Lehrplänen war eine frühkindliche Mehrsprachigkeitsform der Ausgangspunkt. Ansonsten geht diese Untersuchung von keiner festgelegten Mehrsprachigkeitsform aus, sondern vergleicht diese Definitionen mit dem gesammelten Material. Die Entscheidung, ab welchem Punkt die Teilnehmenden eine Sprache in ihr Porträt mit einbeziehen möchten, treffen sie selbst. Es wird kein benötigter Beherrschungsgrad vorgegeben.

Mehrsprachige Menschen gehen anders mit Sprachen um als monolinguale Sprecher*innen. Aus zahlreichen Studien und Untersuchungen lässt sich schlussfolgern, dass sie u.a. mehr metasprachliches Wissen haben, auf ihre Erstsprachen zurückgreifen, gewisse Lernstrategien wie Code-Switching und Paraphrasieren gezielter einsetzen können und selbstsicherer mit Sprachen operieren (vgl. Cook 1992 o.S.; Riehl 2006: 19).

Dass monolinguale Sprecher*innen als Maßstab für die Sprachkenntnisse anderer verwendet werden, ist ein umstrittenes Thema (Stavans & Hoffmann 2015: 157). Einerseits heißt monolingual in Wirklichkeit nicht gleich kompetent – und selbst wenn, kompetent in welchen Registern und Varietäten? –, andererseits bleiben bei solchen Vergleichen mehrsprachige Kommunikations- und Lernstrategien komplett unbeachtet. Stavans & Hoffmann fügen hinzu, dass viele Versuche, mehrsprachige Sprecher*innen in ihren Sprachkenntnissen zu messen, aus den Bereichen der Bildung und Politik stammen und wenig mit psycho- und soziolinguistischen Ansätzen zu tun haben (vgl. ebd.).

Viele Menschen beherrschen verschiedene Varietäten und Register innerhalb einer Sprache. Dieses Phänomen kann als innere Mehrsprachigkeit bezeichnet werden. Die Mehrsprachigkeit, die unterschiedliche Standardsprachen betrifft, wird äußere Mehrsprachigkeit genannt (vgl. Riehl 2014: 16-17). Dass verschiedene Varietäten, u.a. Dialekte und Soziolekte, mit in die Thematik einbezogen werden, ist für viele Forschungsthemen äußerst wichtig. Lehtonen (2015) stellt fest, dass Jugendliche in Helsinki neben Code-Switching eine bewusste, mit Migrationshintergrund assoziierte Abweichung vom idiomatischen Gebrauch der finnischen Sprache als kommunikative Funktion verwenden (vgl. Lehtonen 2015: 238). Dieser Sprachgebrauch liegt auch im Bereich der Mehrsprachigkeit, könnte aber nicht erforscht werden, ohne verschiedene Register bewusst mit einzubeziehen. Bei Themen wie Bildungssprache oder dem Verhältnis zwischen Hochdeutsch und Schweizerdeutsch kann die Perspektive der inneren Mehrsprachigkeit durchaus nützlich sein.

2.2 Geschichte der Mehrsprachigkeitsforschung

Die ersten Versuche, den Begriff Mehrsprachigkeit zu definieren, konzentrierten sich meistens auf das Endergebnis des Erwerbs von zwei oder mehreren Sprachen, und verstanden Mehrsprachigkeit als den relativ seltenen Zustand, wo zu mutter-

sprachlichen Kenntnissen weitere „perfekte“ Sprachkompetenzen hinzugekommen waren (vgl. Edwards 1994: 56). Dies spiegelt sich darin wider, dass Begriffe wie bilingual in der frühen Forschung als relativ geschlossene Kategorien verstanden wurden.

Die frühe Forschung zur Mehrsprachigkeit bezog sich größtenteils auf Bilingualismus bzw. Zweisprachigkeit. Dabei ging es weniger um die Förderung sprachlicher Vielfalt, sondern eher darum, ob das gleichzeitige Erwerben zweier Sprachen nach damaliger Vorstellung kognitive Nachteile und Lernprobleme bereitet. Einstellungen gegenüber mehrsprachigen Individuen und Gruppen waren keineswegs positiv, sondern sie wurden als bildungspolitische Probleme gesehen – Vildomec (1963) bezeichnet Zweisprachigkeit noch als ein deutliches Problem für die USA (vgl. Vildomec 1963: 45). In der frühen Mehrsprachigkeitsforschung wurden als mehrsprachige Menschen oft diejenigen gesehen, die frühkindlich zwei Sprachen erworben hatten und in diesen Sprachen über ausgewogene und „volle“ Sprachkenntnisse verfügten (vgl. Edwards 1994: 56).

Die eher negativen Einstellungen zu Mehrsprachigkeit zeigen sich darin, dass weitere Sprachen neben der Muttersprache als potenzielle Fehlerquellen betrachtet wurden. Vildomec (1963) warnt explizit davor, dass Sprachen einander syntaktisch beeinflussen (vgl. Vildomec 1963: 16). Vor der kommunikativen Wende der Fremdsprachendidaktik spielte grammatische Korrektheit eine größere Rolle als heutzutage. Dabei blieb das Phänomen des Transfers – der erleichterte Zugang zu sprachlichen Einheiten neuer Sprachen aufgrund ähnlicher Eigenschaften, Lexeme oder Lernerfahrungen in bereits beherrschten Sprachen – noch oft unbeachtet. Bevor die Sprachen gemeistert werden, so Vildomec (1963), seien sie eher schlechte Werkzeuge – in diesem Zusammenhang erwähnt er zwar, dass das Sprachenlernen einen Zugang zu kulturellem Reichtum bieten kann, deutet aber auch darauf hin, dass viele Forscher*innen aufgrund der Angst vor der Gefahr der frühen Zwei- oder Mehrsprachigkeit den Anfang des Fremdsprachenunterrichts bis zum Ende des obligatorischen Schulunterrichts verschieben möchten (vgl. Vildomec 1963: 33).

Die Theorie der *critical period hypothesis* bezüglich eines optimalen Alters für das Sprachenlernen, die vorwiegend aus der Neuropsychologie stammte, setzte sich gegen Ende der 1960er Jahren durch (vgl. Bausch 2007: 442). Das mittlerweile auch außerhalb der Wissenschaft gut bekannte Originalfazit „je jünger, desto besser“ ist

im Laufe der Jahre spezifischer geworden (vgl. ebd.). Mittlerweile besteht Konsens darüber, dass das Sprachenlernen in jedem Alter mit „je spezifischen Lernwegen möglich“ sei (Bausch 2007 :442).

In der früheren Mehrsprachigkeitsforschung ging es schließlich um Individuen und Gruppen, die über muttersprachliche oder fast-muttersprachliche Kompetenzen in zwei Sprachen verfügten (vgl. Edwards 1994: 56; Riehl 2014: 16). Später wurden auch Menschen mit größerer Variation bei den jeweiligen Sprachkenntnissen als mehrsprachig anerkannt. (vgl. Edwards 1994: 56) Dabei war der Tenor, dass Ergebnisse der Zweisprachigkeitsforschung auf die Mehrsprachigkeit bezogen werden können, und folglich waren zweisprachige Menschen und Gebiete oft der Untersuchungsgegenstand (vgl. Stavans & Hoffmann 2015: 140). Dass Menschen auch mit den gleichen Sprachkombinationen über sehr unterschiedliche Sprachkompetenzen und Sprach(lern)erfahrungen verfügen können, wird in der neueren Forschung oft thematisiert.

Seit Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass die Mehrsprachigkeit der Sprachenlernenden an sich kein Lernproblem bereitet, wird in der sozio-linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung sowie in dem bildungspolitischen Diskurs mehr Aufmerksamkeit darauf gerichtet, wie die Berücksichtigung aller Sprachen, die Schüler*innen bereits können, der Gleichberechtigung und der Förderung der interkulturellen Kompetenz dienen kann. Bausch (2007) weist auch darauf hin: „Die Diskussion über die Relevanz von Zwei- und vor allem Mehrsprachigkeitskonzepten für das Lehren und Lernen fremder Sprachen hat sich in den letzten Jahren spürbar intensiviert.“ (Bausch 2007: 442).

Heutzutage herrscht Konsens darüber, dass bereits vorhandene Sprachkenntnisse einen positiven Ausgangspunkt für das weitere Sprachenlernen bieten. Im schulischen Kontext bedeutet das, dass die Schüler*innen durch die Förderung ihrer Mehrsprachigkeit einen leichteren und reicheren Zugang zu anderen Sprachen und zum Sprachenlernen erhalten, aber auch über Vorteile in außerschulischen Bereichen verfügen (vgl. Ruiz 2010: 42-43; Mehlhorn 2013: 115; Cummins 2010: 76; Krumm 2008: 33). Die Implikationen der modernen Mehrsprachigkeitsforschung für das schulische Fremdsprachenlernen werden im Kapitel 2.3 näher betrachtet.

Die soziolinguistische Forschung zur Mehrsprachigkeit betrachtet mittlerweile Sprachen nicht als voneinander getrennte und abgegrenzte Einheiten, sondern beschäftigt sich eher damit, welche sprachlichen Einheiten und Eigenschaften in dem realen Sprachgebrauch häufig bzw. selten vorkommen und auf welche Weise sie verwendet werden (vgl. Blackledge et al. 2013: 60). Diese Ansätze haben als Ziel, die Komplexität des Themas in den Fokus zu rücken (vgl. ebd.).

Sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sind prinzipiell nicht statisch, sondern verändern sich im Laufe der Zeit und passen sich sozialen Veränderungen an – dabei sind bestimmte sprachliche Ressourcen für Einzelpersonen und Gruppen mal wichtiger, mal weniger wichtig (vgl. Bausch 2007: 439-440). Ebenso flexibel, komplex und vielseitig sind Sprecher*innengruppen. Deshalb gewinnt jene Forschung, die homogene Sprecher*innengruppen annimmt bzw. die Interaktion in solchen statischen Gemeinschaften untersucht, nur im begrenzten Maße Aussagekraft (vgl. Blommaert & Backus 2013: 28).

In den letzten Jahren hat sich im Bereich der Soziolinguistik die Frage ergeben, ob die Betrachtung der sprachlich-kulturellen Vielfalt anhand etablierter Gruppierungen noch sinnvoll ist. Da sich Sprachen nicht eindeutig geographischen Gebieten zuordnen lassen und die Sprachbiographien von Menschen mit Migrationsgeschichte sehr komplex und individuell sind, lässt sich die Mehrsprachigkeit einer Gesellschaft nur begrenzt durch Kategorien erfassen, die die Individualität nicht mit einbeziehen.

Auch wenn diese Personen nach einer groben Kategorisierung der gleichen Gruppe zugehören würden, können sie sich auf verschiedene Arten und Weisen unterscheiden. Zum Beispiel lässt sich eine sprachliche Minderheit mit Migrationshintergrund in einem Land, wo die Amtssprache eine andere Sprache ist, nur begrenzt als eine homogene Gruppe betrachten, da migrantische und postmigrantische Erfahrungen sehr unterschiedlich sein können (vgl. Blommaert & Backus 2013: 13). Zugleich haben neue Kommunikationsmethoden die Verbindung zwischen Sprachen und Orten noch weiter gelöst. Aufgrund dieser Veränderungen sind selbst Begriffe wie *Minderheit* oder *Gesellschaft* neu zu betrachten. (vgl. ebd.)

Blommaert & Backus (2013) behaupten, dass es sich um eine paradigmatische Veränderung handle und der Begriff *diversity* der heutigen Situation nicht mehr entspreche, vielmehr wäre *superdiversity* ein passenderer Ausdruck. Die Methodik

der Soziolinguistik werde sich dem unmittelbar anpassen müssen. Schlussfolgerungen zwischen Gruppenzugehörigkeit und Identität, soziokulturellem Verhalten und Sprachen können nicht mit einer hinreichenden Wahrscheinlichkeit zugrunde gelegt werden (vgl. Blommaert & Backus 2013: 13). Andere, wie Edwards (2012), argumentieren, dass es sich, obwohl die soziokulturelle Vielfalt ohne Frage ein sehr komplexes Thema ist und sich teilweise komplexer als früher gestalten, trotzdem um kein an sich neues Thema handele, und der neue Begriff diese Tatsache nur verberge. Die Transnationalität, also ein dynamisches und komplexes Kontinuum von Herkunftsland und Diaspora, sei viel häufiger zu beobachten (vgl. Edwards 2012: 34).

Eine entscheidende Frage für die Zukunft der Mehrsprachigkeitsforschung ist, ob die die Bestimmung des Begriffs Vielfalt einem Paradigmenwechsel unterworfen sein wird, d.h. ob viele bereits etablierte Begriffe und Herangehensweisen an diese Komplexität noch angepasst werden müssen. Komplex ist sie ohne Frage immerhin; sprachbiographische, gesellschaftliche inklusive migrantische und post-migrantische Erfahrungen, bildungspolitische und globale Faktoren spielen dabei eine Rolle.

Die Mehrsprachigkeitsforschung ist ein relativ junger und interdisziplinärer Bereich, der jedoch von großer Relevanz in der modernen, globalisierten Welt ist. Da eine Vielfalt von Sprachen in praktisch jeder Gesellschaft und, je nach Definition, in vielen Menschen vorhanden ist, bedarf es vielseitiger und detaillierter Forschung. Dieses Entdeckungspotenzial ist eng mit der Sprachpolitik, mit dem Alltag vieler Familien, mit Menschenrechten und schließlich unzertrennlich mit dem ganzen Bildungswesen verbunden. Wie Sprachen nebeneinander und miteinander auf die beste Art und Weise existieren können, ist eine Frage, die praktisch in jeder gesellschaftlichen Institution gestellt werden muss.

Die Sprachbiographienforschung eröffnet interessante Blickwinkel für die Mehrsprachigkeitsforschung. Dadurch wird wiederum Einsicht in die sprachlichen und sozialen Umgebungen der Untersuchten gewonnen. Diese Disziplin sowie der Ansatz der sogenannten Sprachenporträts werden ausführlicher im Kapitel 3 vorgestellt.

Auch wenn der allgemeine Konsens relativ eindeutig darauf hinweist, dass die Mehrsprachigkeit eine durchaus positive Sache ist und sowohl für Einzelpersonen als auch Gruppen über enormes Potenzial verfügt, sollte auch untersucht werden, wann sie eventuell negative Auswirkung haben kann:

It would be hard to find a socio-linguist who would seriously doubt that multilingualism is a positive thing. The point here is therefore not to deny or challenge this; rather we want to draw attention to the fact that even if multilingualism is *in general* and *in principle* a positive thing, it can *in actual fact* be a problem for individuals and social groups. (Vgl. Blommaert et al. 2012: 1)

Diese Anerkennung der Herausforderungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit hat jedoch wenig zu tun mit der kritischen Betrachtung der Mehrsprachigkeit Mitte des letzten Jahrhunderts. Vermutlich wird es für das gesamte Forschungsfeld auch von Vorteil sein, die Komplexität der mehrsprachigen Personen und Gruppen mit einzubeziehen und eventuell die Herausforderungen anhand realer sprachlicher und soziokultureller Erfahrungsberichte zu beleuchten.

2.3 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Dass die Mehrsprachigkeit allgemein für das Schulwesen und besonders für den Fremdsprachenunterricht ein wichtiger Begriff ist, lässt sich schon daran erkennen, dass die Lehrpläne sowie der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (im Folgenden GERS) sie mehrmals erwähnen und betonen. So heißt es zum Beispiel im GERS, dass "diejenigen, die eine Sprache gelernt haben, auch sehr viel über andere Sprachen wissen, ohne sich dessen immer bewusst zu sein" (GERS 2001: 164). Wenn zusätzliche Sprachen gelernt werden, wird dieses Wissen aktiviert und dadurch die Sprachbewusstheit gefördert (vgl. ebd.). Wie die Mehrsprachigkeit sich in den aktuellen finnischen Lehrplänen zeigt, wird im nächsten Kapitel ausführlich diskutiert.

Mehrsprachigkeitsforscher*innen sind sich darüber einig, dass Transfer zum weitergehenden Sprachenlernen beiträgt, also dass bereits vorhandene Sprachkenntnisse unter Umständen auf weitere Sprachen übertragen werden können. Nach Cummins (2010) kann Transfer zwischen Sprachen auf fünf Ebenen stattfinden: auf den Ebenen der Konzepte, metakognitiver und metasprachlicher Strategien, pragmatischer Aspekte des Sprachgebrauchs, spezifischer sprachlicher Elemente und phonologischen Bewusstseins (vgl. Cummins 2010: 18). Auch bei Sprachen, die nicht meisterhaft beherrscht werden, kommen diese Faktoren ins Spiel – das Lernen einer neuen Fremdsprache ist kein reiner Neuanfang im Sinne von Fremdsprachenlernen, sondern eine neue Einordnung sprachlichen Wissens (vgl. Stavans & Hoffmann 2015: 161). Ängste vor einem wechselseitigen negativen Einfluss von Fremdsprachen aufeinander beziehungsweise vor einer Halbsprachigkeit, die

dadurch entstehen könnte, gelten mittlerweile als unbegründet und übertrieben. Bereits erworbene Sprachkenntnisse und die Erfahrung in Bezug auf das Sprachenlernen stellen keine Gefahr dar, sondern sind vielmehr ein fruchtbarer Ausgangspunkt (vgl. Mehlhorn 2013: 112-113).

Internationalismen sowie Kognaten zwischen ähnlichen Sprachen erleichtern den Zugang zu lexikalischen Elementen. In diesem Bereich seien "positive Transfermöglichkeiten aus bereits gelernten Sprachen besonders offensichtlich" (Mehlhorn 2013: 124). Jedoch kann Transfer auch in Bezug auf Syntax stattfinden, sogar wenn die Sprachen nicht besonders nah verwandt sind. Als Beispiel dafür nennt Mehlhorn die Kasus Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ und ihren Gebrauch in ähnlichen Kontexten in slawischen Sprachen und im Deutschen (vgl. ebd.: 115).

Im Tertiärsprachenunterricht, wo die Schüler*innen bereits über Erfahrung mit dem schulischen Lernen mindestens einer Fremdsprache verfügen, sind deutliche Vorteile vorhanden. Ihnen ist von Anfang an bekannt, dass Buchstaben und Buchstabenverbindungen in ihren Muttersprachen und in einer Fremdsprache nicht immer gleich ausgesprochen werden. Das bedeutet, dass sie über metasprachliches Wissen in Bezug auf Phonem-Graphem-Beziehungen verfügen (vgl. Mehlhorn 2013: 118). Weitere bereits gelernte Konzepte listet Mehlhorn folgendermaßen auf:

Im Tertiärsprachenunterricht verfügen die Schüler bereits über Vorwissen in Bezug auf die Wortbildung von Sprachen, sie kennen verschiedene Wortarten, das Phänomen der Wortverwandschaft, die bedeutungsunterscheidende Rolle von Präfixen und Suffixen und die Möglichkeit, Wortschatz nach verschiedenen Kriterien zu gliedern. Sie können verschiedene Wörter Wortfamilien zuordnen und sich aufgrund ihres Wortbildungswissens selbst neue Vokabeln erschließen. Sie haben schon Erfahrung mit Nachschlagewerken (alphabetischen Vokabelverzeichnissen, Wörterbüchern) gemacht, kennen sog. „*false friends*“, verfügen über Vokabellernstrategien und wissen, dass es ähnliche Wörter in verschiedenen Sprachen gibt (Internationalismen, Fremdwörter). (Mehlhorn 2013: 124-125)

Die aktuelle Forschung in der Mehrsprachigkeitsdidaktik geht davon aus, dass Schüler*innen, die bereits Erfahrung sowie Erfolg beim Fremdsprachenlernen haben, tatsächlich öfter und bewusster Sprachen auch vergleichen (vgl. Mehlhorn 2013: 112-113). Der Transfer zwischen bereits vorhandenen Sprachkenntnissen und der zu erlernenden Sprache kann im Tertiärsprachenunterricht von den Lehrkräften u.a. dadurch gefördert werden, dass Sprachvergleiche angestellt werden. Sprachvergleiche sind eine Lernstrategie, die die Schüler*innen bewusst einwenden können, wenn sie ihnen beigebracht wird (vgl. ebd.). Dabei gilt, dass einzelne

Elemente der zu lernenden Sprache betrachtet und mit anderen Sprachen verglichen werden, und dass die Vergleiche auf einem angemessenen Sprachniveau und auf eine verständliche Art und Weise stattfinden (vgl. Mehlhorn 2013: 114; Oomen-Welke 2013: 61). Für junge Schüler*innen mögen die Bedeutungen von Wörtern und Phonem-Graphem-Beziehungen relevant sein, zu kompliziert dürfen die Vergleichsgegenstände nicht werden (vgl. Oomen-Welke 2013: 61). Auch sonst gilt es zu beachten, dass bei Vergleichen im Bereich Grammatik von einer pädagogischen, nicht linguistischen Grammatik die Rede ist, und Vereinfachungen oft notwendig sind (vgl. Mehlhorn 2013: 114).

Über die konkreten Vorteile beim Sprachenlernen hinaus kann die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch die jeweiligen Erstsprachen respektvoll unterstützen und sichtbar machen, damit ihre identitätsstützende Funktion möglichst gut aufrechterhalten werden kann (vgl. Krumm 2008: 33). Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen steigert ihr kulturelles Kapital und ermöglicht vielseitige kulturelle Ausdrucksmöglichkeiten und Einsichten – in diesem Sinne bereitet eine erfolgreiche Mehrsprachigkeitsdidaktik die Schüler*innen sowohl auf die globale, internationale Welt wie auch auf lokale soziale Gruppen vor (vgl. Ruiz 2010: 43).

Da Sprachen, wie oben angedeutet, einander unterstützen, ist die Schlussfolgerung zu ziehen, dass auch in Schulen verschiedene Sprachen nicht komplett voneinander getrennt vermittelt werden müssen. Fremdsprachenunterricht ist daher nicht als ein additiv-linearer Lernprozess zu verstehen (vgl. Bausch & Helbig 2007: 461). Ein integratives Sprachlernkonzept muss als Grundbegriff für neue, mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze dienen, in denen Sprachen nicht *nacheinander*, sondern *miteinander* gelernt werden (vgl. ebd.: 463) – es gilt das Potenzial vorhandener Sprachkenntnisse und bereits gemachter Sprachlernerfahrungen zu beachten.

Die simultane Präsenz von Muttersprachen und weiteren schulischen und nicht-schulischen Fremdsprachen kann in einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzept zum Ausgangspunkt genommen werden, indem Schüler*innen die Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sprachen bewusst gemacht und Sprachvergleiche angeleitet und vermittelt werden (vgl. Bausch & Helbig 2007: 462). Dass vorhandene Sprachkenntnisse und Vorwissen mit einbezogen werden, ist ökonomisch für das Lehren und Lernen und fördert die kognitiven Prozesse und die Kreativität der Lerner*innen (vgl. ebd.: 461).

Dabei gilt es zu beachten, dass die Unterstützung der lernerseitigen Mehrsprachigkeit nicht auf einer reduktionistischen Sprachauffassung basieren darf, sondern pragmatische, kommunikative, kulturelle sowie nonverbale Aspekte mit einbeziehen muss (vgl. Bausch 2007: 443). Zugleich ist der Versuch, die Fremdsprachenlernenden möglichst nahe an das Niveau eines idealen Muttersprachlers heranzuführen, aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsdidaktik längst veraltet (vgl. ebd.: 443).

Wie oben bereits angedeutet, sind alle zu Hause gesprochene Sprachen sowie alle vorhandenen Sprachkenntnisse wertvolle Ressourcen für den mehrsprachigkeitsdidaktischen Fremdsprachenunterricht. Wenn im Fremdsprachenunterricht nur auf in der Schule angebotene Fremdsprachen Bezug genommen wird, bleibt der Umfang zu gering – eine real gegebene Mehrsprachigkeit der Schüler*innen bleibt größtenteils unbeachtet. Harju-Autti und Latomaa (2018) kritisieren die sehr begrenzte Beachtung von Fremdsprachen in vielen Schulen, in denen eher wenige, mit elitärer Internationalität assoziierte Sprachen eine positive Einschätzung genießen (vgl. Harju-Autti & Latomaa 2018 o.S.).

2.4 Mehrsprachigkeit in Lehrplänen

Die Planung und Realisierung des schulischen Unterrichts im finnischen Bildungswesen wird zurzeit nach den Vorschriften der *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014) (im Folgenden POPS 2014) und *Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2015) (im Folgenden LOPS 2015) durchgeführt. POPS 2014 trat 2016 in Kraft und LOPS 2015 ab 2016 für Schüler*innen, die die gymnasiale Oberstufe 2016 oder danach begonnen haben. Ab August 2021 wird der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe nach dem neuen Lehrplan *Lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2019) (im Folgenden LOPS 2019) durchgeführt.

In beiden aktuell gültigen Lehrplänen wird die Mehrsprachigkeit mehrmals explizit erwähnt, betont und ihre Förderung vorgeschrieben – allerdings nicht ausführlich definiert. Sowohl in POPS 2014 als auch in LOPS 2014 scheint jedoch eine minimal-asymmetrische Mehrsprachigkeitsform der Ausgangspunkt zu sein. POPS 2014 stellt fest, dass jede Gemeinschaft und jedes Mitglied mehrsprachig ist, dass verschiedene Sprachen wertgeschätzt werden sollten und dass ihr Gebrauch im Alltag der Schule natürlich ist (vgl. POPS 2014: 28). LOPS 2015 formuliert, dass die

mehrsprachige Kompetenz der Lernenden weiterentwickelt werden soll und dass sie aus verschiedenen Fachsprachen, Muttersprachen – inklusive ihrer Dialekte und Register – und anderen Sprachen von unterschiedlichem Beherrschungsgrad besteht (vgl. LOPS 2015: 17). Harju-Autti und Satomaa (2018) finden es durchaus wichtig verschiedene Register mit einzubeziehen und dadurch die Schüler*innen zur Reflexion zu befähigen (vgl. Harju-Autti & Satomaa 2018 o.S.).

Die Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeit ist in beiden Lehrplänen eindeutig positiv. Vor allem in POPS2014 wird deutlich betont, dass die Mehrsprachigkeit den Lernprozess unterstützt. Die Schüler*innen werden ermutigt und befähigt, ihre Sprachkenntnisse in unterschiedlichen Fächern und auch sonst in der Schule zu benutzen (vgl. POPS 2014: 87). Die jeweiligen Muttersprachen und ihr Gebrauch stützen den Lernprozess in verschiedenen Schulfächern (vgl. ebd.). Das Sprachenlernen wirkt positiv auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten sowie auf kompetente Interaktion und Informationssuche (vgl. POPS 2014: 348). In LOPS 2015 ist die lernunterstützende Funktion der Mehrsprachigkeit kein Schwerpunkt. Sie wird allerdings an einigen Stellen erwähnt oder impliziert. Zum Beispiel beinhalten die allgemeinen Lernziele für das Fach Schwedisch als Muttersprache, dass die Mehrsprachigkeit als Ressource zu sehen ist und diese Ansicht gefördert werden soll (vgl. LOPS 2015: 46-47).

POPS 2014 und LOPS 2015 vertreten die Ansicht, dass die individuelle Mehrsprachigkeit identitätsstützend wirkt und das Recht auf Sprachen, vor allem auf die eigene Erstsprache, zu achten ist. Das Recht, die eigene Sprache und Kultur aufrechterhalten und entwickeln zu dürfen, muss an der Schule berücksichtigt werden (vgl. POPS 2014: 87). Wenn möglich, wird Unterricht in den jeweiligen Erstsprachen angeboten (vgl. ebd.). Die sprachliche und kulturelle Identität aller Schüler*innen gilt es zu fördern (vgl. LOPS 2015: 28). LOPS 2015 schreibt vor, dass die Schüler*innen zur Wertschätzung verschiedener Sprachen und Kulturen angehalten werden sollen (vgl. ebd.), dass die Schule sich für die Mehrsprachigkeit einsetzen soll (vgl. ebd.) und dass die Schüler*innen in ihrer eigenen Mehrsprachigkeit zu unterstützen sind (vgl. ebd.: 38). Außerdem stellt POPS 2014 fest, dass auch der Wert von Minderheitssprachen und aussterbenden Sprachen im Fach Finnisch zu behandeln ist (vgl. POPS 2014: 124). Dadurch, dass insbesondere Schüler*innen, die eine andere Sprache als Finnisch oder Schwedisch zu Hause

sprechen, in ihrer Mehrsprachigkeit und sprachlichen Identität unterstützt werden, wird ihnen ermöglicht aktive Mitglieder der Gesellschaft zu werden (vgl. POPS 2014: 87).

Der Begriff Mehrsprachigkeit³ kommt in den neueren Lehrplänen deutlich öfter vor als in ihren Vorläufern. Dabei ist der Zusammenhang, in dem der Begriff erwähnt wird, auch relevant, vor allem ob er in Bezug auf alle Schüler*innen – wie in POPS 2014 – oder nur bezüglich des Unterrichts in einer Erstsprache, die nicht Finnisch ist. In der Thematisierung der Mehrsprachigkeit zwischen LOPS 2015 und dem Nachfolger LOPS 2019 gibt es keinen wesentlichen Unterschied.

In den 1980er Jahren haben die Lehrpläne die Mehrsprachigkeit überhaupt nicht explizit erwähnt. Es wird jedoch betont, dass im Englischunterricht verschiedene regionale Varietäten zu beachten seien (vgl. LOPS 1985: 64; 85; 101; POPS 1985: 80) und dass der Schwedischunterricht in gewissem Umfang auch Norwegisch und Dänisch mit einbeziehen soll (vgl. LOPS 1985: 111; 125; POPS 1985: 76). Außerdem betont POPS 1985, dass im Fremdsprachenunterricht die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Zielsprache und der Muttersprache beobachtet werden sollen (POPS 1985: 81-82; 92). Interessanterweise kommt die Förderung der Entwicklung der Sprachbewusstheit an einigen Stellen vor, beispielsweise beim Latein- und Griechischunterricht in LOPS 1985. Danach sollten die Schüler*innen

- die Fähigkeit erwerben, sich mit sprachlichen Phänomenen im Lateinischen, in der Muttersprache oder in einer weiteren Sprache zu beschäftigen (vgl. LOPS 1985: 239);
- ihre Sprachkenntnisse im Lateinischen beim Lernen anderer Fremdsprachen und beim Erwerben eines fachspezifischen Wortschatzes in der Muttersprache benutzen können (vgl. ebd.: 244-245) und
- dadurch, dass der Griechischunterricht besondere Aufmerksamkeit auf Wortbildung, Semantik und Lehnwörter richtet, auch beim Lernen moderner Fremdsprachen gefördert werden (vgl. ebd.: 250).

In LOPS 1994 kommt das Wort Mehrsprachigkeit zweimal vor: die Lernziele für den Finnischunterricht beinhalten, dass die Schüler*innen die Mehrsprachigkeit und Multikulturalität als zentrale Werte anerkennen (vgl. LOPS 1994: 37), und ein

³ In den Lehrplänen: *monikielisyy*s

Lernziel bei dem Unterricht von Schwedisch als Muttersprache ist, dass die Schüler*innen den Wert der Mehrsprachigkeit und Multikulturalität verstehen (vgl. ebd.: 40).

POPS 2004 und LOPS 2003 thematisieren Mehrsprachigkeit größtenteils in Bezug auf Minderheitssprachen und kaum auf alle Schüler*innen. In diesem Sinne gehen die Lehrpläne von einer Mehrsprachigkeitsform aus, die nur bestimmte Schüler*innen mit einbezieht, d.h. es handelt sich um frühkindlichen Spracherwerb und eine eher maximale (zumindest keinesfalls eine minimale) Mehrsprachigkeit (s. Kapitel 2.1).

Da eine explizite Auseinandersetzung mit dem Begriff und seiner Definition in keinem der Lehrpläne von den 1980er Jahren bis heute vorkommt, lässt sich die Rolle der Mehrsprachigkeit in diesen Texten nur sehr begrenzt einschätzen. Anhand dessen, in welchen Zusammenhängen der Begriff vorkommt und mit welchen Vor- bzw. Nachteilen er assoziiert wird, können jedoch einige Schlussfolgerungen gezogen werden. Bis zu den aktuellen Lehrplänen POPS 2014 und LOPS 2015 wurde der Begriff eher in Bezug auf zu Hause gesprochenen Sprachen, die nicht Finnisch sind, verwendet. Dahingegen bezeichnet POPS 2014 alle Schüler*innen explizit als mehrsprachig (vgl. POPS 2014: 28). Dabei ist deutlich, dass auf konzeptueller Ebene ein Übergang von einer eher maximalen zu einer minimalen Mehrsprachigkeitsform stattgefunden hat (s. Kapitel 2.1).

2.5 Mehrsprachigkeit in der (Bildungs-)Politik

Die Verfassung Finnlands legt unter anderem fest, dass niemand wegen seiner Sprache bzw. Abstammung diskriminiert werden darf (vgl. *Suomen perustuslaki 11.6.1999*: 6 §). Außerdem sichert die Verfassung das Recht auf eigene Sprache im Umgang mit staatlichen Institutionen für SprecherInnen des Finnischen, Schwedischen, Samischen, der indigenen Sprache der Roma sowie der Gebärdensprache (vgl. *Suomen perustuslaki 11.6.1999*: 17 §). Das Gesetz zur Integration von Migranten und Aufnahme von Asylsuchenden definiert Integration als die persönliche Entwicklung eines Migranten mit dem Ziel, an dem Arbeitsleben und der Gesellschaft teilzuhaben, während die jeweilige eigene Sprache und Kultur aufrechterhalten wird (vgl. *Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanottamisesta 493/1999*: 2 §).

Das finnische Zentralamt für Bildungswesen (*Opetushallitus*) erkennt den positiven Wert der Mehrsprachigkeit. In der 2016 veröffentlichten Informationsbroschüre *Oma mieli, oma kieli*⁴ steht u.a., dass die Mehrsprachigkeit zu einem schnelleren Lernprozess beim Lesen- und Schreibenlernen beitragen kann und dass mehrsprachige Kinder aufgrund einer breiteren Sprachauffassung meistens leichter neue Sprachen lernen können als einsprachige Kinder – außerdem sind mehrsprachige Kinder sich über ihrer Fähigkeiten besser bewusst (vgl. *Opetushallitus* 2016: 4). Die Veröffentlichung geht davon aus, dass Muttersprache auf mehrere Art und Weise definiert werden kann – eventuell kann sie die zuerst gelernte Sprache sein, die am besten beherrschte Sprache, die am meisten verwendete Sprache oder die Sprache, mit der die Person sich identifiziert (vgl. ebd.: 3). In *Oma kieli, oma mieli* ist eine eher maximale, jedenfalls nicht minimale, Mehrsprachigkeitsform gemeint – mehrsprachige Menschen sind in dem Zusammenhang keine Gruppe, die die Gesamtbevölkerung einschließt, sondern nur ein bestimmter Teil davon (vgl. ebd.)

Das Gesetz über den Grundschulunterricht fordert, dass die Unterrichtssprache in einer Grundschule Finnisch, Schwedisch, Samisch, Roma oder die finnische Gebärdensprache sein muss, aber ein Teil des Unterrichts in einer weiteren Sprache durchgeführt werden kann (vgl. *Perusopetuslaki* 628/1998). Sowohl das Gesetz über Grundschulunterricht als auch das Gymnasialgesetz stellen fest, dass die eigene Sprache als Muttersprache unterrichtet werden kann, wenn die Eltern ihr Kind dafür anmelden (vgl. ebd.; *Lukiolaki* 10.8.2018/714). Allerdings wird dies in nur 80 von 313 Gemeinden in Finnland umgesetzt (vgl. Piippo 2017 o.S.). In Helsinki wurde 2013 Unterricht der sogenannten eigenen Muttersprache⁵ in 44 Sprachen angeboten, in Espoo in 33 Sprachen und in Vantaa in 25 Sprachen. Eine Mindestzahl von 4-6 Schüler*innen wurde verlangt, damit eine Gruppe zustande kommen kann. Laut Piippo (2017) funktioniert das System in Espoo am besten, die Eltern werden dort am besten informiert und den Unterrichtsort finden nur wenige unpraktisch (vgl. ebd.).

Eine Verordnung des finnischen Staatsrates⁶ fordert ebenfalls, dass einwandernde Migranten im Schulalter an dem sogenannten vorbereitenden Unterricht⁷ teilnehmen.

⁴ dt. "Der eigene Sinn, die eigene Sprache".

⁵ Eine Muttersprache, die keine staatlich anerkannte offizielle Landessprache ist.

⁶ Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001

⁷ Valmistava opetus

Dieser Unterricht hat u.a. die Aufgabe, die umfassende Beherrschung der Muttersprache zu fördern sowie die Kommunikationsfertigkeiten auf Finnisch zu verbessern (vgl. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001: 5 §*). Außer der jeweiligen eigenen Muttersprache werden Kenntnisse der eigenen Kultur weiterentwickelt (vgl. ebd.).

Im Auftrag des finnischen Bildungsministeriums wurde 2017 das Dokument *Selvitys kielivarannon tilasta*⁸ (Pyykkö 2017) veröffentlicht. *Kielivaranto* ist ein Dachbegriff für die Sprachkenntnisse der Bürger, formal erworbene Sprachkompetenz und bildungspolitische Ansätze für das Sprachenlernen. Das Lernen von Sprachen sei in Finnland einseitiger geworden, und am meisten verbreitet sei die Kenntnis des Englischen. Laut der Vision des Bildungsministeriums bezüglich der sprachlichen Ressourcen⁹ soll Finnland 2025 ein aktives Mitglied der internationalen Gemeinschaft sein mit der besonderen Stärke, über sprachliche und kulturelle Vielfalt zu verfügen (vgl. *Opetusministeriö 2017 o.S.*). Jeder Mensch im Arbeitsalter soll neben den offiziellen Landessprachen Englisch beherrschen und die meisten noch weitere Sprachen – außerdem soll das Lernen der ersten schulischen Fremdsprache bereits in der ersten Klasse beginnen (vgl. ebd.).

Der Dachverband für Lehrer*innen der eigenen (nicht zu den Amtssprachen Finnlands gehörenden) Muttersprachen¹⁰ betont in einem Kommentar, dass die Sprachrepertoires in vielen mehrsprachigen Familien und Familien mit Migrationshintergrund aufrecht erhalten, weiterentwickelt und in die Sprachenpolitik mit eingeschlossen werden sollten – und nicht nur die in der Schule angebotenen Fremdsprachen. Die zur Zeit amtierende Bildungsministerin Li Andersson kommentierte in ähnlicher Weise eine Berichterstattung des Bildungsministeriums in Bezug auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund:

„Auch ihre Sprachkenntnisse sollten als eine Stärke gesehen werden. Über eine mehrsprachige Pädagogik muss nachgedacht werden, damit [die Kinder mit Migrationshintergrund] gefördert werden können und es als Reichtum anerkannt werden kann, dass sie bereits im jungen Alter viele Fremdsprachen lernen dürfen.“

⁸ Berichterstattung über die sprachlichen Ressourcen Finnlands. Übersetzung des Autors.

⁹ Kansallisen kielivarannon visio

¹⁰ Oman kielen opettajat ry

Das schafft eine gute Grundlage, um weitere Sprachen zu lernen.”¹¹ Bildungsministerin Li Andersson (vgl. Collin 2019 o.S.). (Übersetzung von mir – J.J.)

Der Unterricht des Finnischen oder Schwedischen als Zweitsprache wird für Schüler*innen mit einer anderen Muttersprache als Finnisch, Schwedisch oder Samisch angeboten sowie für diejenige, die über schwächere Kenntnisse in diesen Sprachen verfügen. Die Lehrkräfte empfehlen, wer an diesem Unterricht teilnehmen sollte, letztendlich entscheiden die Eltern. Laut POPS 2014 ist dieser Unterricht zu organisieren je nach Möglichkeit.

¹¹ Originalzitat: ”Heidänkin kielitaitonsa pitäisi nähdä vahvuutena ja pohtia monikielistä pedagogiikkaa, jotta voidaan tukea heitä ja nähdä rikkautena, että he pääsevät jo nuorena iässä oppimaan monta vierasta kieltä. Se antaa hyvän pohjan opiskella kieliä lisää.”

3. Sprachbiographien

3.1 Sprachbiographienforschung

Aussagen bezüglich sozialer Gruppen können nur gemacht werden, wenn die Gruppen in dem Ausmaß homogen sind, dass solche Verallgemeinerungen wirklich zutreffen. Das ist oft eher nicht der Fall, und außerdem befinden sich alle sozialen Gruppen, insbesondere Minderheiten, stets in Interaktion miteinander (vgl. Blommaert & Backus 2013: 11-12). Einzelne Menschen benutzen ihre sprachlichen Ressourcen in einem komplexen System – die Ressourcen werden von anderen erworben und mit anderen verwendet (vgl. Nekvapil 2003: 64). Die Sprache, die eine Person spricht, ist somit auch nie vollendet: Sie ist nicht unabhängig von der persönlichen Entwicklung. Neue Register und Varietäten werden je nach Alter, Gruppenzugehörigkeit und Zweck ständig neu angeeignet. (vgl. Blommaert & Backus 2013: 15).

Indem individuelle und subjektive Biographien in den Vordergrund gerückt werden, kann das Problem der komplexen *superdiversity* beseitigt werden. Sprachbiographien erlauben den Zugang zum aktuellen, authentischen Sprachgebrauch einer Einzelperson (vgl. Blommaert & Backus 2013: 15). Die Untersuchung individueller Sprachbiographien ist ein relativ neuer Forschungsgegenstand.

Sprachbiographische Forschung kann damit sichtbar machen, wie Sprecher*innen breitere soziokulturelle Kontexte erleben. Systematisch betrieben kann die Sprachbiographienforschung die in Wirklichkeit erlebte Mehrsprachigkeit letztendlich weit über einzelne Fallstudien hinaus beleuchten. Dieser Forschungsansatz verbindet also die soziolinguistischen Erkenntnisinteressen in Bezug darauf, welche Funktionen und Rollen verschiedene Sprachen in einer Gesellschaft haben können, damit, wie sie tatsächlich erlebt werden (vgl. Busch, Jardine & Tjoutuku 2006: 9). Was jene Sprache für ihre Sprecher bedeuten kann, hängt mit persönlicher Lebenserfahrung und mit der nationalen, ethnischen und sozialen Zugehörigkeit zusammen (vgl. Busch 2012: 18).

Franceschini (2004) stellt fest, dass es trotz vorhandener Forschung zu sonstigen Autobiographien solche zur Sprache und zum Spracherwerb nur eher wenig zu der Zeit gab (vgl. Franceschini 2004: 125-126). "Ohne Zweifel handelt es sich bei

Sprachbiographien um ein neues Forschungsinteresse.” (ebd.: 128). Heutzutage scheint sich schon eine Forschergemeinschaft gebildet zu haben, die das Potenzial der Sprachbiographien für die Mehrsprachigkeitsforschung sieht.

3.2 Sprachenporträts

Während eine Person ihre Biographie erzählt, organisiert sie ihre Erfahrung und Erlebnisse um, entscheidet darüber, was mehr und was weniger relevant ist, und gelangt dabei zum Nachdenken über die Funktionen und Rollen verschiedener Aspekte ihrer Geschichte, wie sie sie bewertet und welche Einstellungen sie dazu hat (vgl. Busch, Jardine & Tjoutuku 2006: 11-12; 14). Die Sprachbiographie muss aber nicht schriftlich formuliert werden. Es kann sogar von Vorteil sein, wenn das Medium nicht-schriftlich ist, wie zum Beispiel beim Einfärben der eigenen Sprachen in eine Silhouette eines menschlichen Körpers – Einstellungen, wie verschiedene sprachliche Varietäten aufeinander wirken, sowie Emotionen und Hoffnung können bei visueller Darstellung nachvollziehbarer erscheinen (vgl. ebd.: 11-12). Zum Beispiel berichtet Krumm (2008) über seine Arbeit mit Sprachenporträts, dass ungefähr die Hälfte der TeilnehmerInnen ihre Familiensprache ins Herz oder in den ganzen Körper malten und dass dies oft als ein guter Ausgangspunkt für die Reflexion über die Rollen der verschiedenen Sprachen diene (vgl. Krumm 2008: 33).

Die Sprachenporträts als Methode sind am Anfang der neunziger Jahre ursprünglich aus der Zusammenarbeit von Neumann und einer Studierenden entstanden (vgl. Gogolin 2015: 295) und wurden dann von Gogolin und Neumann weiterentwickelt und in *Grundschulzeitschrift* veröffentlicht (vgl. Gogolin 2015: 296; Galling 2011: 1; Busch 2018: 3). Silhouetten eines menschlichen Körpers einzufärben war in vielen anderen Wissenschaftsfeldern üblich als Einstieg zum Nachdenken und zur Reflexion, zum Beispiel in post-kolonialistischen und in feministischen Forschungsprojekten (vgl. Busch 2018: 3). In diesen Ansätzen war das Ziel – wie bei den Sprachenporträts – die Perspektive des Erlebten und der subjektiven Erfahrung in den Vordergrund zu rücken (vgl. ebd.)

Neben Gogolin und Neumann haben unter anderem Krumm, Busch und Oomen-Welke die Sprachenporträts in ihrer Forschung verwendet (vgl. Galling 2011: 1; Busch 2010: 237, Busch 2018: 3). Ebenfalls arbeitet die Forschungsgruppe

Spracherleben in Wien konsequent mit Sprachenporträts (vgl. Busch 2012: 8). In Finnland hat Linderoos (2016) Sprachenporträts für die Datenerhebung in ihrer Dissertation verwendet. Obwohl die Sprachenporträts sich zu pädagogischen Zwecken und in der Unterrichtspraxis bezüglich sprachlicher Vielfalt heutzutage etabliert haben, wurde ihr Einsatz als Forschungsmethode lange skeptisch gesehen (vgl. Busch 2018: 2; Busch 2010: 238).

Nach der ersten Darstellung der Sprachenporträts in *Grundschulzeitschrift* experimentierten Gogolin und Neumann mit verschiedenen Altersgruppen und stellten fest, dass die Methode sowohl im Schulalter als auch bei Erwachsenen geeignet ist (vgl. Gogolin 2015: 297). Auch zur Thematisierung der Mehrsprachigkeit unter Studierenden ist die Methode angemessen (vgl. Bellet 2016). Krumm (2010) hat ebenso die Erfahrung gemacht, dass neben Kindern auch Erwachsene meist mit Freude an die Aufgabe herangehen (vgl. Krumm 2010: 16).

Sprachliche Biographien und Sprachenporträts können im Rahmen verschiedener Forschungsinteressen eingesetzt werden, unter anderem zur Ermittlung der Vitalität von Sprachen und des Sprachgebrauchs (vgl. Gogolin 2015: 298). Die Visualisierung der sprachlichen Biographie kann das Elizitieren der Gedanken über Themen, die sich schwer in Worte fassen lassen, erleichtern (vgl. Busch 2010: 237). Im Gegensatz zu chronologischen Sprachbiographien beschreiben Sprachenporträts den Zustand beim Herstellen des Porträts, während andersartige Biographien eher den Werdegang fokussieren. Die Teilnehmenden kontrollieren vollkommen selbstständig, welche Sprachen und Register sie mit einbeziehen, was als eine solche gilt und in welchem Verhältnis zueinander sie letztendlich stehen (vgl. ebd.; Busch 2012: 9). Laut Krumm (2010) machen die Porträts deutlich, dass Sprachen im Zusammenhang mit Menschen, zum Beispiel mit der Familie, stehen – sowie mit Sprachkontaktgebieten und dem Lernkontext (vgl. Krumm 2010: 18).

Dabei zwingt die Silhouette darüber nachzudenken, ob die verschiedenen Sprachen zusammen an die gleiche Stelle gehören, und wenn nicht, warum eine gewisse Sprache beispielsweise lieber im Kopf oder im Fuß platziert sein sollte. Das Endergebnis ist nicht als eine unbedingt objektive und realistische Darstellung der sprachlichen Ressourcen zu verstehen, sondern eine konstruierte und in der Untersuchungssituation entstandene Visualisierung, die auch dementsprechend zu interpretieren ist (vgl. Busch 2012: 9). Wolf (2014) betont in ihrer Arbeit mit

Sprachenporträts von dänischen Schüler*innen, dass die Visualisierung der sprachlichen Vielfalt sowohl den Lehrkräften als auch den Schüler*innen sprichwörtlich die Augen öffnen kann (vgl. Wolf 2014: 7-8).

Werden Sprachbiographien erstellt, werden auch Sprachen und Sprachkenntnisse mit Einstellungen und Wertschätzungen verbunden, ergo „Objekte, die emotional aufgeladen sind“ (Franceschini 2004: 132). Krumm (2008) stellt fest, dass auch dann, wenn die Erstsprache emotional bevorzugt wird, die Zweitsprache nicht vernachlässigt werde (Krumm 2008: 34). Neben dem emotionalen Aspekt haben die Sprachen in einer Sprachbiographie oft auch eine Symbolfunktion – im Endeffekt können die Aussagen nicht nur Sprachen an sich betreffen, sondern auch ihre Sprecher*innen beziehungsweise Kulturen (vgl. Franceschini 2004: 132).

Im großen Umfang werden Unterrichtsmethoden mit Sprachbiographien noch nicht eingesetzt. Bei der Umfrage von Heyder und Schädlich (2014) behauptete über die Hälfte der befragten Lehrkräfte, dass sie die Arbeit mit Sprachenporträts und Sprachbiographien für lernförderlich halten, allerdings hatten weniger als jeder fünfte von ihnen Erfahrung mit diesen Methoden (vgl. Heyder & Schädlich 2014: 191, 193).

4. Methodisches Vorgehen

Der Untersuchungsgegenstand subjektive Mehrsprachigkeitserfahrungen gilt als ein höchst komplexes Thema, das gleichzeitig von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird. Jede Art von Kategorisierungsversuchen bei dem Thema Mehrsprachigkeit ist eine Vereinfachung und jede Betroffene unterschiedlich. Deshalb nimmt die Sprachbiographieforschung sich zum Ziel, die individuellen Sprachgeschichten an sich sichtbar zu machen und zu analysieren, ohne unbedingt ein allumfassendes Gesamtbild schaffen zu müssen (vgl. Busch, Jardine & Tjoutuku 2006: 9). Wichtig dabei ist zu betrachten, wie Sprachen in realen Gebrauchskontexten tatsächlich erlebt werden, durch welche Faktoren sie beeinflusst sind und wie die Menschen damit umgehen (vgl. ebd.: 14). Es handelt sich also auch um komplexe und dynamische Themen wie Identität, Erfahrungen und zwischenmenschliche Beziehungen.

Die Forschungsarbeiten von Brigitte Busch, Hans-Jürgen Krumm und Rita Franceschini und anderen weisen darauf hin, dass die sprachbiographische Forschung das Verständnis der mehrsprachigen Gesellschaft vertiefen kann, dabei über Statistiken mit Muttersprachen und Herkunftsländern. Um sinnvolle Aussagen über Themen wie die Sprachpolitik oder die Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht machen zu können, muss bekannt sein, inwiefern sich die Mehrsprachigkeit in der Wirklichkeit gestaltet. Diese Arbeit versucht anhand einer qualitativen Untersuchung Einblicke darin zu gewinnen, wie Deutsch lernende Schüler*innen in der finnischen Hauptstadtregion ihre Mehrsprachigkeit ausleben und wie sie sie empfinden.

Diese Untersuchung wurde 2019 an einer Grundschule in der finnischen Hauptstadtregion durchgeführt. Die Schule hat einen überdurchschnittlichen Anteil von Schüler*innen, die zu Hause andere Sprachen als Finnisch oder Schwedisch sprechen. Aus Respekt vor der Privatsphäre der beteiligten Schüler*innen bleiben sowohl die Teilnehmenden als auch die Schule anonym. Im April 2019 fertigten 16 Schüler*innen dieser Schule im Rahmen dieser Untersuchung Sprachenporträts von sich an. Sieben von ihnen nahmen an einem kurzen Interview teil, in denen sie nach ihren Porträts, Erfahrungen und Gedanken befragt wurden. Im Oktober 2019 wurde die Untersuchung mit zwei weiteren Gruppen durchgeführt. Alle Besuche erfolgten

im Rahmen des Deutschunterrichts. Die Schüler*innen lernen Deutsch als ein Wahlfach in dem sogenannten langen Lehrgang (A2-kieli).

Vor der Datenerhebung wurden die sachgemäßen Untersuchungsgenehmigungen von der Bildungsabteilung der Stadtverwaltung sowie der Schulleitung eingeholt. Außerdem durften die Schüler*innen nur mit der Erlaubnis eines Elternteils oder Angehörigen teilnehmen. Die Teilnahme am Interview war freiwillig. Da aus Zeitgründen nicht jede Teilnehmende interviewt werden konnte, wurden die Interviews grob in der Reihenfolge durchgeführt, in der die Schüler*innen mit dem Herstellen der Porträts fertig wurden. Es wurde erklärt, dass jedes Interview aufgenommen wird, aber dass die Dateien gelöscht werden, nachdem diese Masterarbeit fertig ist. Ebenso wurde betont, dass die Interviews nur in anonymisierter Form verwendet werden und dass die Namen der Teilnehmenden nirgends erwähnt werden.

Nach dem Beispiel von Busch (2018) und Krumm (2010) bekam jede Teilnehmende eine Silhouette eines menschlichen Körpers auf einem sonst leeren Blatt. Danach wurden alle gebeten, ihre Sprachen ins Bild einzufärben. Absichtlich wurde nicht genau spezifiziert, wie gut eine Sprache zu beherrschen ist, um sie mit einzubeziehen oder wie und mit welchen Farben die Sprachen einzufärben sind. Viele Schüler*innen schienen zu zögern und stellten dann Fragen. Auf die Frage, ob man die Sprache fließend sprechen muss, antwortete ich, dass der Beherrschungsgrad an sich nicht relevant ist, sondern nur die Tatsache, welche Sprachen sie als "ihre Sprachen" verstehen.

Es wurde auch gefragt, ob die entsprechende Fahne eines Landes, in dem die Sprache gesprochen wird, ins Bild gezeichnet werden soll oder ob die Farben selbst gewählt werden dürfen. Ich antwortete, dass sie so zeichnen können wie sie möchten, am Ende würde ich aber gern erfahren, welche Sprachen vorkommen. Ich habe noch hinzugefügt, dass Fahnen zu malen eine Möglichkeit sei, aber nur von mehreren Alternativen. Offensichtlich war es für viele Schüler*innen am einfachsten, Fahnen zu malen als Symbole für die jeweiligen Sprachen. Welche Fahne dann welche Sprache vertritt, ist natürlich an sich eine interessante Frage und spiegelt das Weltwissen der Schüler*innen sowie die Machtverhältnisse zwischen Sprachen und Staaten in dem Weltwissen der Teilnehmenden wider. Schließlich wurde noch gefragt, wie viele Sprachen dabei sein dürfen und ob es eine Begrenzung

gibt. Ich bat sie, die Sprachen, die sie in Bezug auf die Aufgabe für angemessen halten, ins Bild zu zeichnen.

Nachdem die ersten mitteilten, mit dem Porträt fertig zu sein, wurde eine Schüler*in nach dem Anderen zum Interview eingeladen. Das Interview wurde in einem anderen Raum durchgeführt, damit die Mitschüler*innen der Teilnehmenden nicht hören konnten, was gesprochen wird, um den Einfluss der anderen auf ein Minimum zu beschränken. Um die Spannung in der Situation (auch aufgrund des Aufnahme-geräts) zu vermindern, gab ich am Anfang allen eine positive Rückmeldung dafür, dass sie ein schönes Porträt gemalt hätten. Dies lockerte die Stimmung meist ersichtlich und sorgte für eine entspanntere Gesprächssituation.

Die Interviews wurden auf Finnisch durchgeführt. Inhaltlich wurden sie eher kurz gehalten, um mehrere Schüler*innen in dem begrenzten Zeitfenster interviewen zu können. Im April 2019 wurden sieben Teilnehmende interviewt, im Oktober 2019 noch vierzehn.

Im Grunde wurden allen dieselben Fragen gestellt. Wenn die Antworten eher kurz ausfielen oder spontan relevante Inhalte in Bezug auf diese Untersuchung berührt wurden, stellte ich dazu zusätzliche Fragen.

Die Kernfragen, um die sich das Interview größtenteils drehte, waren die folgenden:

- „Welche Sprachen hast du ins Bild eingefärbt?“
- „Wie hast du dich entschieden, wo deine Sprachen im Bild erscheinen sollten?“
- „Wo und wann benutzt du deine Sprachen?“
- „Ist es für dich beim Deutschlernen von Vorteil gewesen, dass du bereits andere Sprachen kannst?“
- „Ist es für dich beim Deutschlernen von Nachteil gewesen, dass du bereits andere Sprachen kannst?“

In den meisten Interviews wurden noch die folgenden Fragen gestellt:

- „Wurden im Deutschunterricht Sprachen außer Deutsch thematisiert?“
- „Wurden Sprachen im Deutschunterricht miteinander verglichen?“

Bei allen Fragestellungen wurde darauf geachtet, dass die Antwort in keine bestimmte Richtung gelenkt wurde. Es war dahingegen wichtig, dass die Teilnehmenden spontan und frei antworten können. In einem biographischen Interview verbalisiert der Teilnehmer Ereignisse und Erlebnisse aus einer enormen Auswahl persönlicher Lebenserfahrung und passt sie gleichzeitig an den Interviewer und die Interviewsituation an (vgl. Franceschini 2003 o. S.). Neben persönlichen Erfahrungen können kollektive vorkommen, falls sie für den Teilnehmer von Bedeutung sind (vgl. ebd.: 5). Bei der Analyse müssen diese Anmerkungen betrachtet werden – es kann bewusst vermieden, aber schließlich nicht ganz ausgeschlossen werden, dass der Interviewer einen Einfluss auf die Situation hat.

5. Analyse

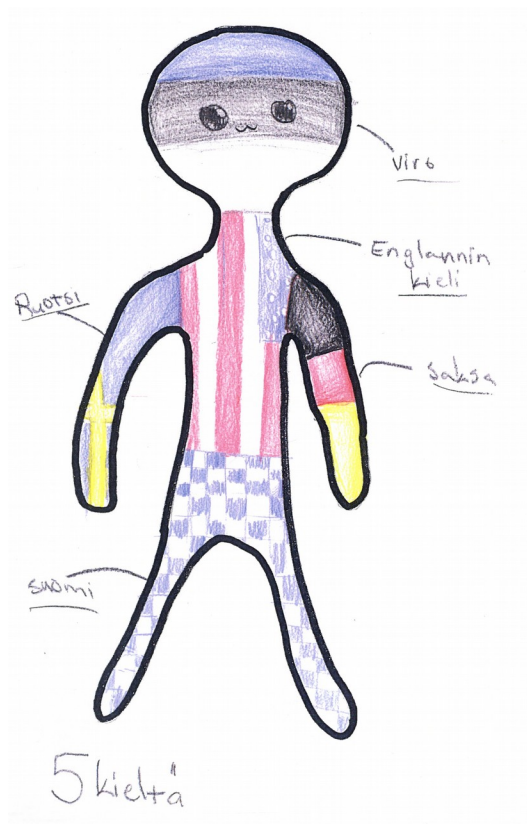
5.1 Vorstellung des Materials

Insgesamt dreiunddreißig Schüler*innen in drei Schulklassen haben sich an der Anfertigung der Sprachenporträts beteiligt. Von diesen Teilnehmenden haben sich einundzwanzig Schüler*innen kurz interviewen lassen. Folgende Porträts und Interviews wurden gefertigt und durchgeführt:

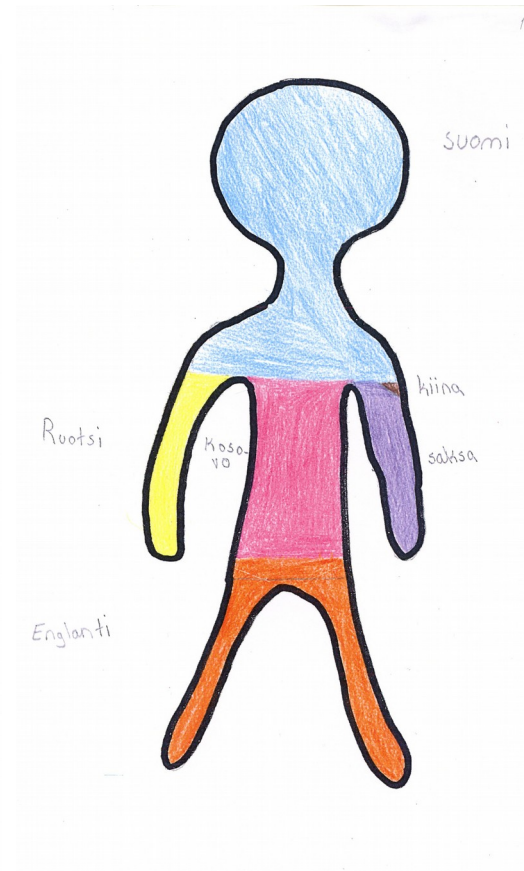
- Erster Besuch, vierte Klasse (April 2018)
 - Porträts: 001, 003, 004, 006, 007¹², 008, 009, 010, 011, 012, 013, 015, 016, 017, 018, 019
 - Interviews: 001, 009, 010, 013, 016, 017, 018
- Zweiter Besuch, sechste Klasse (Oktober 2019)
 - Porträts: 105, 106, 108, 110, 113, 114, 115, 116, 118
 - Interviews: 105, 106, 108, 113, 114, 115
- Dritter Besuch, vierte Klasse (Oktober 2019)
 - Porträts: 202, 204, 208, 210, 211, 213, 214, 215
 - Interviews: 202, 204, 208, 210, 211, 213, 214, 215

Bei manchen war die abgedeckte Fläche mit einer Farbe je kleiner, desto geringerer sie ihre Sprachkenntnisse bei der Sprache schätzten. Fertige Sprachenporträts können etwa so aussehen:

¹² 007 markierte die Sprachen im Porträt nicht und die Farben waren uneindeutig. Deshalb wurde das Porträt nicht in die Analyse einbezogen.



Das Porträt von 105 mit Estnisch, Englisch, Schwedisch, Deutsch und Finnisch



Das Porträt von 116 mit Finnisch, Chinesisch, Schwedisch, „Kosovo“, Deutsch und Englisch

Die gesammelten Porträts beinhalten sechsundzwanzig verschiedene Sprachen. Im Durchschnitt ergibt das 4,7 Sprachen je Porträt. Schüler*in 202 hatte sowohl *saksa* (Deutsch) als auch *sveitsi* („Schweizerisch“) in ihrem Porträt. Im Interview hat 202 erklärt, dass sie es gemacht hat, weil sie weiß, dass in der Schweiz auch Deutsch gesprochen wird. Es blieb also unklar, ob sie Schweizerdeutsch als Sprachvariante meinte oder nicht. Ich habe mich jedoch dafür entschieden, sie als verschiedene Angaben zu betrachten, da die Differenzierung für sie offenbar relevant war.

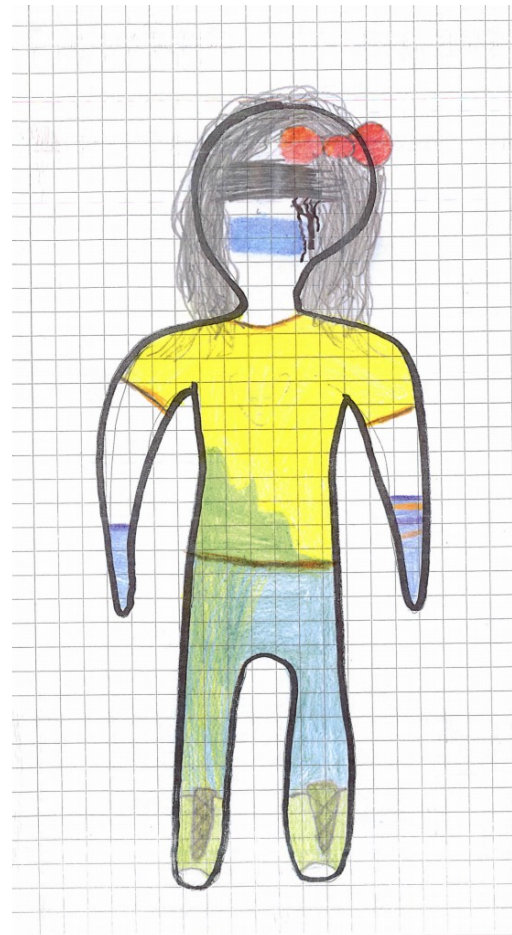
Dari und *farsi* wurden als zwei verschiedene Sprachen gezählt. Ein uneindeutiger Fall war *kosovo* in dem Porträt von 116, da unklar ist, ob die gegische Dialektgruppe des Albanischen, Albanisch oder eine Minderheitssprache gemeint ist. Da es sich letztendlich um eher subjektive Spracheinstellungen handelt, fand ich es am durch-

sichtigsten, die von den Schüler*innen wahrgenommenen Unterschiede zwischen Sprachen unverändert zu übernehmen.

Fünf Schüler*innen haben nur eine Sprache einbezogen, in vier Fällen war diese Sprache Finnisch und in einem Fall Estnisch. Jedoch erzählte 210, die nur Finnisch in ihrem Porträt angegeben hatte, dass er zu Hause regelmäßig auf Englisch kommuniziert, damit die kleineren Geschwister den Inhalt nicht mitbekommen. Außerdem hatte er Code-Switching zwischen Englisch und Finnisch mit einem Mitschüler benutzt, der Estnisch als Muttersprache hatte. Von einem anderen Mitschüler hat er auch Estnisch gelernt. Wenn ein Teilnehmer also nur eine Sprache hat, bedeutet dies noch lange nicht, dass es sich um einen einsprachigen Alltag handelt.



Das Porträt von 210 mit Finnisch als einziger Sprache



Das Porträt von 008 mit Estnisch als einziger Sprache

Fünf Teilnehmende erwähnten sieben Sprachen, eine*r sogar acht, eine*r neun und eine*r sogar zwölf. Die folgende Liste zeigt die Sprachen in den jeweiligen Sprachenporträts, alphabetisch geordnet:

- 001: Deutsch, Englisch, Finnisch, Schwedisch
- 003: Deutsch, Englisch, Finnisch, Litauisch
- 004: Chinesisch, Deutsch, Englisch, Spanisch, Finnisch, Japanisch, Schwedisch
- 006: Englisch, Finnisch
- 008: Estnisch
- 009: Deutsch, Englisch, Finnisch, Schwedisch
- 010: Deutsch, Englisch, Finnisch, Twi
- 011: Arabisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Italienisch, Schwedisch, Somali, Spanisch
- 012: Finnisch
- 013: Deutsch, Englisch, Finnisch
- 015: Finnisch
- 016: Deutsch, Englisch, Finnisch, Kroatisch, Spanisch
- 017: Deutsch, Englisch, Finnisch, Spanisch
- 018: Deutsch, Englisch, Finnisch, Litauisch, Schwedisch, Spanisch, Swahili
- 019: Arabisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, Schwedisch, Somali, Spanisch
- 105: Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Schwedisch
- 106: Deutsch, Englisch, Finnisch, Schwedisch
- 108: Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Schwedisch
- 110: Deutsch, Englisch, Finnisch, Schwedisch
- 113: Deutsch, Englisch, Finnisch, Schwedisch
- 114: Deutsch, Englisch, Finnisch, Schwedisch

- 115: Deutsch, Englisch, Finnisch, Russisch, Schwedisch
- 116: Chinesisch, Deutsch, Englisch, Finnisch, „Kosovo“
- 118: Deutsch, Englisch, Finnisch, Schwedisch
- 202: Deutsch, Englisch, Finnisch, Schwedisch, „Schweizerisch“, Spanisch, Türkisch
- 204: Arabisch, Dari, Deutsch, Englisch, Finnisch, Persisch, Türkisch
- 208: Deutsch, Englisch, Finnisch, Kurdisch, Schwedisch, Somali
- 210: Finnisch
 - Dieser Schüler gab nur Finnisch in seinem Porträt an, berichtete aber in den Interviews über mehrere Sprachen.
- 211: Finnisch
 - Dieser Schüler gab nur Finnisch in seinem Porträt an, berichtete aber in den Interviews über mehrere Sprachen.
- 213: Albanisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Ungarisch
- 214: Albanisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Französisch, Irisch, Japanisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Ungarisch
- 215: Deutsch, Englisch, Finnisch

Die häufigste Sprache war Finnisch, das in dreißig Porträts enthalten war. Englisch erschien in siebenundzwanzig Porträts. Deutsch malten sechsundzwanzig Schüler*innen in ihre Porträts ein. Da alle Teilnehmenden in der Schule den Deutsch- und Englischunterricht besuchten und trotzdem sieben bzw. sechs von ihnen Deutsch und Englisch nicht in ihren Porträts berücksichtigten, haben sie vermutlich entweder einen gewissen Beherrschungsgrad der jeweiligen Sprachen von sich verlangt, den sie nicht zu haben meinten, oder sie empfinden keinen persönlichen Bezug zu diesen Sprachen, auch wenn sie die Sprachen lernen. Schwedisch hatten siebzehn Schüler*innen eingezeichnet. Neun von diesen Fällen kamen von den Schüler*innen in der sechsten Klasse, die am Schwedischunterricht teilnehmen. Bei den jüngeren Schüler*innen war Schwedisch keine schulische

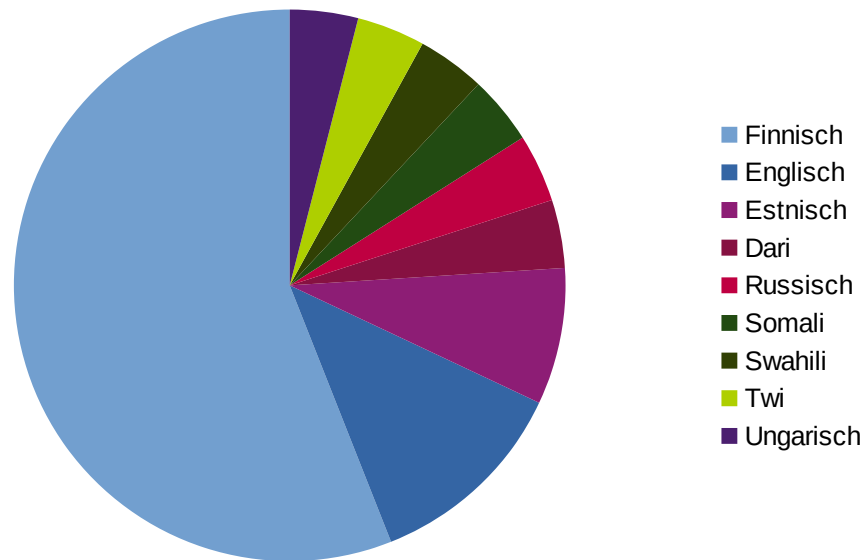
Fremdsprache. Die folgende Tabelle zeigt die angegebenen Sprachen, geordnet nach Häufigkeit:

Sprache	#	%	Sprache	#	%
Finnisch	30	93,8	Litauisch	2	6,2
Englisch	27	84,4	Türkisch	2	6,2
Deutsch	26	81,2	Ungarisch	2	6,2
Schwedisch	17	53,1	Dari	1	3,1
Spanisch	9	28,1	Persisch	1	3,1
Estnisch	5	15,6	Irish	1	3,1
Arabisch	3	9,3	Italienisch	1	3,1
Russisch	3	9,3	”Kosovo” ¹³	1	3,1
Somali	3	9,3	Kroatisch	1	3,1
Albanisch	2	6,2	Kurdisch	1	3,1
Chinesisch	2	6,2	”Schweizerisch” ¹⁴	1	3,1
Französisch	2	6,2	Swahili	1	3,1
Japanisch	2	6,2	Twi	1	3,1
Litauisch	2	6,2			

Die meisten Interviews waren zeitlich sehr beschränkt aufgrund eines dichten Stundenplans. Nur bei dem dritten Besuch könnten die Interviews so organisiert werden, dass sie während des gesamten Schultages – und damit ohne Zeitdruck – durchgeführt werden konnten. Die einundzwanzig Teilnehmenden, die im Rahmen der Untersuchung interviewt wurden, hatten eine bis zwölf Sprachen in ihre Porträts eingezeichnet. Also nicht nur diejenigen, die viele Sprachen in den Porträts hatten, waren offen für ein Interview. Die Teilnehmenden wurden grundsätzlich befragt bezüglich der Platzierung und Farbkodierung der Sprachen in ihren Porträts und welche Erfahrungen sie beim Sprachenlernen und -vergleichen gemacht hatten, wenn gewisse Sprachkenntnisse in anderen Sprachen schon vorhanden sind. Zusätzliche Fragen wurden je nach Interview zum Lernkontext, zu emotionalen Aspekten und Erfahrungen in Bezug auf Sprachen und Mehrsprachigkeit gestellt. Ebenso wurde gefragt, in welchem Kontext und mit wem sie ihre Sprachen verwenden. So konnte auch bei fast allen Interviewten festgestellt werden, welche Sprachen sie zu Hause im Alltag sprechen:

¹³ s. Fußnote 22 auf Seite 40

¹⁴ s. ebd.



*Zu Hause gesprochene Sprachen der interviewten Schüler*innen (n=20)*

5.2 Platzierung der Sprachen in den Sprachenporträt

In 26 von 32 Fällen wurde eine oder mehrere Sprachen in den Kopf platziert. In einem diesen Fällen ist der gesamte Körper mit einer Sprache durchgefärbt. In vierundzwanzig Porträts wurden in der Brustgegend Sprachen eingefärbt. Dreiundzwanzig Porträts hatten eine oder mehrere Sprachen in der Hand bzw. in dem Arm. Fünfundzwanzig Porträts hatten eine oder mehrere Sprachen in dem Fuß bzw. Bein. In siebzehn Porträts wurden Sprachen in den Unterkörper eingefärbt. Das Porträt von 009 hatte alle ihre fünf Sprachen im Unterkörper.

Insbesondere Sprachen, die die Schüler*innen zu Hause sprechen, wurden oft in den Kopf gemalt. Dahingegen wurden eher im formalen Fremdsprachenunterricht gelernte Sprachen nur selten in dem Kopfbereich dargestellt. Das siebenundzwanzig mal erwähnte Englische wurde nur sechsmal in den Kopf eingefärbt und das sechsundzwanzig mal erwähnte Deutsche zweimal. Die Aussagen von Linderoos (2016) und Krumm (2003), dass zu Hause gesprochene Sprachen oft im Rumpfbereich bzw. nahe des Herzens vorkommen (vgl. Linderoos 2016: 273; Krumm 2003: 113), konnte hier nicht bestätigt werden. Außerdem warnt Galling (2011), dass Musterporträts sehr leicht zu Imitation führen können und in ihrer

Untersuchung wurden das Herz sowie die Teilung des Körpers in zwei Hälften oft nachgemacht, gemäß dem von ihr gezeigten Muster (vgl. Galling 2011: 4). In dieser Untersuchung wurde mit Absicht kein Porträt als Beispiel oder Muster gezeigt. Nur eine leere Silhouette wurde ausgegeben.

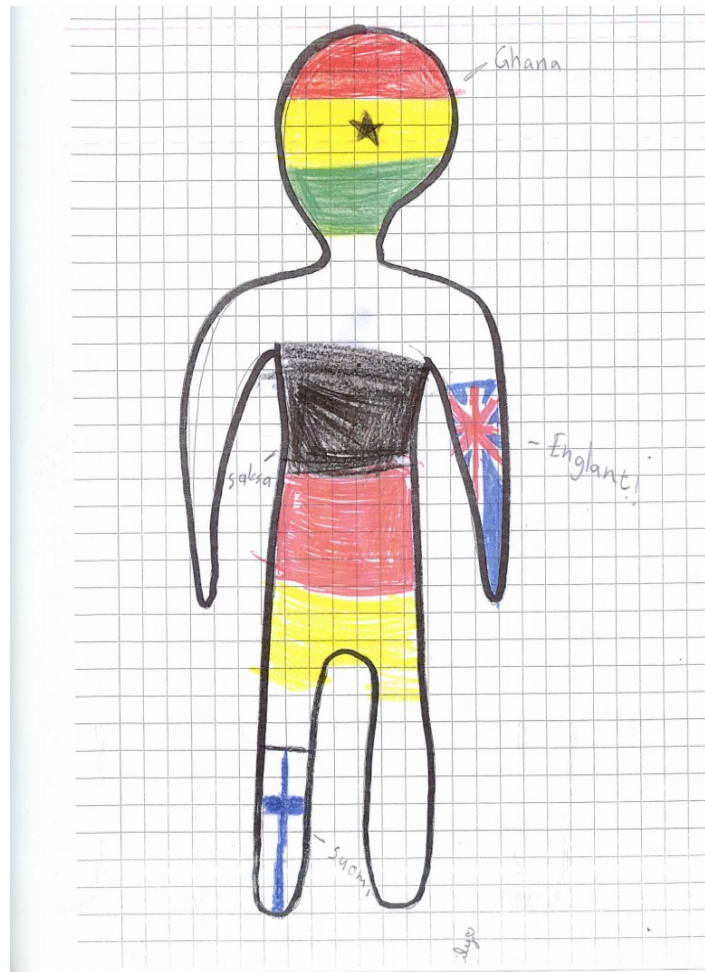
In der folgenden Tabelle werden die jeweils zu Hause gesprochenen Sprachen nach ihren Positionen sortiert:

#	Zuhause gesprochene Sprache(n)	Kopf	Brust	Bauch	Hand/Arm	Fuß/Bein
013	Finnisch					X
016	Finnisch	X				
001	Finnisch		X			
017	Finnisch	X				
018	Swahili					X
	Englisch	X				
	Finnisch				X	
010	Twī	X			X	
106	Finnisch		X			
113	Finnisch	X	X			X
105	Estnisch	X				
	Finnisch					X
114	Finnisch	X		X	X	X
115	Russisch				X	X
108	Estnisch	X			X	
204	Dari		X			
215	Finnisch		X			
210	Finnisch	X				
213	Englisch		X			
	Finnisch	X				
214	Ungarisch				X	
208	Somali					X
202	Finnisch	X				
211	Finnisch	X				

Insgesamt pro Körperteil #	12	6	1	5	7
Insgesamt pro Körperteil % N=20	60	30	5	25	35

Bei den Schüler*innen, die ihre zu Hause gesprochene Sprachen angaben (N=20), stellten achtzig Prozent von ihnen zumindest eine dieser Sprachen in den Kopf- oder Brustbereich. Finnisch als zu Hause gesprochene Sprache war in 78,6% der Fälle (n=20) im Kopf- oder Brustbereich. Von den zehn anderen zu Hause gesprochenen Sprachen (die meist auch keine Unterrichtssprache waren) wurden sechs in den Kopf- oder Brustbereich eingezeichnet. Finnisch als eine nicht zu Hause gesprochene Sprache wurde in 4 von 6 Fällen bei den Füßen oder Händen platziert.

Die meisten Schüler*innen berichteten in den Interviews, dass die Positionen der Sprachen in dem eigenen Porträt nicht von Bedeutung seien bzw. sie konnten nicht erklären, warum sie jene Stelle ausgewählt hatten. Die Schüler*innen 009, 010, 013, 016, 018, 105, 210, 211 und 215 waren die einzigen, die über ihren Gedankenverlauf beim Einfärben im Interview berichten konnten.



Das Porträt von 010 mit Twi, Deutsch, Englisch und Finnisch

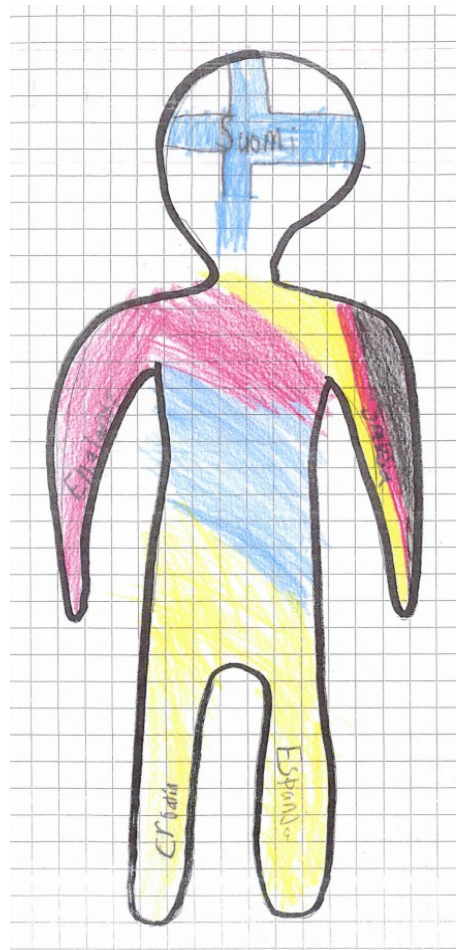
013 begründet die Platzierung des Englischen im Kopf damit, dass „es, ähm, ziemlich viel davon gibt“¹⁵. 010 assoziiert Twi mit dem Kopf mit folgender Begründung: „Twi habe ich dahin gestellt, da ich immer auf Twi rede, in den Kopf, weil da ist auch mein Mund!“¹⁶ Sie scheint damit zu meinen, dass Twi eine Sprache ist, die in ihrem Fall regelmäßig im gesprochenen Sprachgebrauch vorkommt. An einer anderen Stelle erklärt 010, dass sie Twi normalerweise fast den ganzen Tag benutzt und dass sie Englisch in die Hand eingefärbt hat, da sie „immer“ im Englischunterricht schreibt¹⁷. Hier wäre die Interpretation möglich, dass diese Schülerin formales Lernen eher mit schriftlichem Sprachgebrauch assoziiert und in der Freizeit verwendete Sprachen eher mit gesprochener Sprache. Bei 010 scheint es mehr um die Assoziationen mit dem Unterricht der jeweiligen Sprachen als mit den

¹⁵ ”Tonne päähän sopi toi englantia, koska, tota, sitä on aika paljon, koska on englannin tunteja.”

¹⁶ ”Sitten ghanaa, mä laitoin sen, koska mä aina puhun sitä, niin päähän, koska mun päässä on mun suu!” Manchmal nennt 010 die Sprache *twi*, manchmal *ghana*.

¹⁷ ”Ja sitte englantia, ja mä aina kirjotan englannin tunnilla, niin se on käden lähellä.”

Sprachen selbst zu gehen. Sie schreibt: „Deutsch habe ich in den Bauch gestellt, weil ich immer Hunger habe [...] im Deutschunterricht.“¹⁸



Das Porträt von 016 mit Finnisch, Englisch, Deutsch, Kroatisch und Spanisch

Bei 016 liegt Finnisch, das er zu Hause spricht, im Kopf, da die Sprache ihm „am wichtigsten ist“¹⁹. Englisch und Deutsch hat 016 in die Hände eingefärbt mit der Begründung, dass man mit diesen Sprachen „Sachen machen kann“²⁰. Kroatisch und Spanisch sind ebenso im Porträt zu finden, aber offenbar sieht 016 diese Sprachen als weniger nützlich an. Eine mögliche Erklärung dafür wäre wohl, dass im formalen Englisch- und Deutschunterricht die Vorteile von Sprachkenntnissen in diesen Sprachen betont wurden. 016 hat wahrgenommen, dass diese Sprachen zu können

¹⁸ ”Mä laitoin saksan vatsaan, koska mä aina nälkä [sic], kun mä oon Saksassa, saksan tunnilla.”

¹⁹ ”Tää [suomi] on [osoittaa potretin päätä], koska se on mulle tärkein kieli.”

²⁰ ”Sit [osoittaa englantia] kädessä, koska sillä voi tehdä asioita, ja tolla [osoittaa saksaa, piirretty käteen] voi tehdä asioita.”

nützlich ist und spiegelt das wider, auch wenn das gleiche für andere Sprachen ebenfalls gilt.

Manche haben eine Sprache in den Kopf eingefärbt, weil sie in dieser Sprache denken. Diese Begründung kam bei 105 (Estnisch) und 210 (Finnisch) vor.

Für einige Teilnehmer*innen wie 018 hing die Positionierung vom Beherrschungsgrad der jeweiligen Sprachen ab, wie 018 erklärt: „Ich habe die da gestellt so, quasi, wie viel ich in der Sprache sagen kann.“²¹ Die Sprachen, die diese Person weniger gut konnte, zeichnete sie in die Füße. Sprachen, die 018 gut beherrscht, sind z.B. im Kopf (Englisch) und im Arm (Finnisch). 018 sagt allerdings auch, dass die Positionen an sich nicht von Bedeutung seien. Auch 016 hat die Sprachen, die sie am wenigsten beherrscht, in den Füßen. Desgleichen erzählt 215, dass sie nicht besonders gut Deutsch kann und bejaht²² dann meine Frage, ob Deutsch deswegen weiter unten liegt als ihre anderen Sprachen.

Die abgedeckte Fläche ist bei 114 mit dem Beherrschungsgrad in den jeweiligen Sprachen verbunden: „Ich habe bloß den Anteil dargestellt.“²³ Als ich fragte, ob 115 auch über die Fläche nachdachte, bejahte er es.²⁴

5.3 Visuelle Darstellung der Sprachen

In vielen Fällen wurden die Sprachen auf den Porträts mit den jeweiligen Flaggen eines Landes, in dem die Sprache als Amtssprache gilt, markiert. Auch wenn die Sprachen ohne Flaggenbilder mit Farben eingezeichnet wurden, gaben die Schüler*innen in den Interviews oft an, die Farben seien diejenigen, die in den Flaggen vorkommen.

Die englische Sprache wurde siebenmal mit der Flagge Großbritanniens und viermal mit der Flagge der Vereinigten Staaten dargestellt, wovon einige Flaggen nicht ganz formal korrekte Darstellungen waren. Deutsch wurde zwölf von 26 Mal mit der

²¹ ”No, mä laitoin sen sillee, että niinku kuinka paljon mä osaan niinku puhua sitä.”

²² ”Saksa... Mä laitoin sen vaan jonnekin, kun mä en... no en osaa kauheen kauheen hyvin saksa vielä.”

”Niin... laitoiksä sen sit niinku jotenkin alemmas vai?”

”Nii.”

²³ ”Mä laitoin vaan silleen määrät.”

²⁴ ”Nii, aatteliks sä, et halusiksä laittaa ne, mitä sä osaat enemmän, niin isommaks?”

”Joo.”

”Ja ne mitä vähemmän, ni pienemmäks?”

”Joo.”

Flagge von Deutschland visualisiert. Zehn von ihnen stammten von Schüler*innen der ersten Gruppe – möglicherweise hatten die Schüler*innen einen Einfluss aufeinander ausgeübt. Im Porträt von 202 sind sowohl die Flaggen von Deutschland als auch der Schweiz zu sehen. Schwedisch wurde achtmal mit der Flagge von Schweden und Arabisch in zwei von drei Fällen mit der Farbe der Flagge Saudi-Arabiens dargestellt. Dahingegen sind nur zwei (011 und 019) der acht Darstellungen von Spanisch mit einer erkennbaren Flagge Spaniens visualisiert.

Die meisten Interviewten berichteten, die Farben an sich seien nicht von Bedeutung. Die Schüler*innen 106, 114, 202, 204 und 214 gaben an, sich nach den Farben der Flaggen von Ländern orientiert zu haben, die sie mit der Sprache identifiziert haben. So erzählt zum Beispiel 214:

”Also die Flagge von Russland zumindest hat rot. [...] Und die Flagge von Finnland blau. [...] Die Flagge von Schweden hat gelb, die Flagge von England [sic] hat ein bisschen von diesem Dunkelblauen und die Flagge von Ungarn hat grün.”²⁵

Allein 108 gab an, sich bewusst für bestimmte Farben entschieden, sich dabei aber nicht an Flaggen orientiert zu haben. Sie erwähnt Estnisch mit gelb eingefärbt zu haben, weil es ihre Muttersprache ist. Da sie nur wenige Farben auf dem Tisch zu liegen hatte, nahm sie den gelben Stift, weil sie rot nicht mag. Meine Frage, ob sie gelb für die Muttersprache nahm, weil sie die Farbe mag, bejahte²⁶ sie dies.

5.4 Gebrauchs- und Lernkontext der Sprachen

Um weitere Einblicke zu gewinnen, wurden die Schüler*innen in den Interviews genauer über den Sprachgebrauch befragt. Dadurch wurde auch bei den meisten deutlich, welche Sprachen sie zu Hause im Alltag verwenden. Die schulischen Fremdsprachen kamen in den meisten Interviews vor, aber auch zahlreiche andere Sprachen und Gebrauchskontexte.

²⁵ ”No Venäjän lipussa on ainakin punasta. [...] Ja Suomen lipussa sinistä. [...] Ruotsin lipussa on keltasta, Englannin [sic] lipussa on jonkin verran tota tummansinistä ja Unkarin lipussa on vihreetä.”

²⁶ ”Sit sä sanoit, et sä laitoit viron keltasella -”
 ”Joo.”
 ”- koska se on äidinkieli.”
 ”Joo.”
 ”Oliks se keltanen... miten sä valitsit sen värin?”
 ”Mä en tiiä, mul oli siin pöydällä vaan punasta ja muita värejä.”
 ”Joo.”
 ”Vaaleensininen ja sit mä otin keltasen, ku mä en tykkää siitä punasesta.”
 ”Just, okei. Mut se oli niinku kiva väri?”
 ”Joo.”

Von den schulischen Fremdsprachen gaben 001, 009, 013, 017, 018, 105, 106, 108, 113, 115, 202, 204, 208 und 213 an, Deutsch außerhalb des Deutschunterrichts nicht zu verwenden, oder zumindest sagten sie nichts darüber, wenn sie danach befragt wurden. Manchmal zeigt 010 ihren Eltern, was sie im Deutschunterricht gelernt hat²⁷. Im vergangenen Jahr machte 114 mit der Familie Urlaub in Deutschland und erzählte im Interview, dass er Deutsch verwendet, wenn er ab und zu in Deutschland ist²⁸. Direkt danach befragt, erzählt 211, dass sie ihren Freund*innen, die kein Deutsch lernen, einige Wörter beigebracht hat²⁹. Bevor der schulische Deutschunterricht angefangen hat, verwendete 214 eine Sprachlern-App, um sich Deutsch beizubringen³⁰. Für 210 ist Deutsch eine Sprache, die er einerseits dafür verwendet, sich mit seinem Vater zu unterhalten, ohne dass seine kleineren Geschwister es verstehen, andererseits lernt er die Sprache zusammen mit seiner Mutter nach der Schule.³¹

Die englische Sprache genießt einen hohen Status, und das spiegelt sich in den Interviews wider – vor allem darin, dass viele Familien ihren Kindern auch zu Hause Englisch beibringen, aber auch bei der Nutzung von englischsprachigen Medien. Außerdem ist Englisch eine der zu Hause gesprochenen Sprachen bei 018 und 213. Von den Interviewten berichten nur 001, 009, 113, 202, 211, dass sie Englisch außerhalb des Englischunterrichts nicht verwenden. Sowohl 016³² als auch 017³³ erwähnen, dass sie manchmal mit der Familie ein bisschen auf Englisch reden. Interessanterweise erzählt³⁴ 010, dass sie eigentlich zwei Englischstunden habe, der Unterricht der Muttersprache und der sonstige Englischunterricht. Davor berichtete sie, dass sie fast den ganzen Tag Twi verwendet. Eine mögliche Erklärung für die Antwort könnte sein, dass im Twi-Unterricht auch Englisch benutzt wird, aber diese Stelle blieb leider unklar.

²⁷ ”Saksaa... mä käytän sitä koulussa, joskus mä näytän mun vanhemmille mitä mä osaan saksaksi.”

²⁸ ”Saksaa ja ruotsia, no, jos me ollaan Saksassa [...] saksan tunnilla [...] me oltiin 2018 perheen kaa kolme viikkoa, kierrettiin Keski-Eurooppaa, suurin osa oltiin Saksassa. Sit me käytiin viime juhannuksena siellä.”

²⁹ ”[...] ku sul on semmosia kavereita, jotka ei osaa saksaa, ni onks ne kyselly sulta... sulta siitä tai ooksä kertonu niille jotain sanoja? Tai semmosia.”
”No mä oon kertonu niille.”

³⁰ ”Sitä [saksaa] mä oon alottanu oppia siinä sovelluksessa ja nyt mä opin sitä täällä oppitunneilla.”

³¹ ”Jos mä en haluu, että mun pikkusisarukset ymmärtää mun puhetta, nii mä puhun joko englantia tai saksaa [...] ja mun äitikään ei puhu saksaa, jotenme opiskellaan yhdessä kun mä pääsen kotiin.”

³² ”Eniten ehkä suomee, kun me perheen kanssa puhutaan sitä yleensä eniten, ja joskus englantia.”

³³ ”Englantii me puhutaan joskus äitin kanssa kotona ja sitte suomee mä puhun ihan tavallisestikin.”

³⁴ ”Englantia mä käytän myös koulussa ja englannin tunnilla. koska mulla on kaks englannin kielen tunti, oma kielen tunti ja englannin tunti koulussa [...] ja mä käytän sitä kotona myös.”

Viele berichten, durch ihre Mediennutzung mit der englischen Sprache regelmäßig in Kontakt zu kommen. So hört 106 Englisch in vielen Sendungen und Serien und hat außerdem England³⁵ schon besucht³⁶. Auch 105 schaut viele englischsprachige Serien und benutzt soziale Medien auf Englisch, außerdem sprachen ihre Mutter und Stiefvater früher miteinander Englisch³⁷. Ebenso erzählt 108, sie lese Texte und schaue Videos auf Englisch³⁸. Auch 214 gibt an, sich englischsprachige Sendungen anzusehen.³⁹

Als sie zu Besuch in Schweden war, kommunizierte 215 auf Englisch⁴⁰. Auch 114⁴¹ und 115⁴² haben schon Erfahrung damit, Englisch im Ausland zu benutzen. Ebenso wie Deutsch verwendet 210 Englisch als eine Geheimsprache zu Hause, um von seinen jüngeren Geschwistern nicht verstanden zu werden⁴³. Dazu redet er mit einem estnischen Mitschüler auf Englisch in den Pausen⁴⁴. 208 hat viele Freund*innen, mit denen er auf Englisch redet⁴⁵. Allerdings hat 208 wenige Freund*innen, mit denen er sich in seiner Muttersprache Somali unterhalten könnte. Er sagt, dass viele Schüler*innen in der Schule Somali können, aber er sei mit ihnen nicht so gut befreundet. Er wünscht sich, dass er sie besser kennenlernen könnte und würde sich freuen, wenn die Schule eine Möglichkeit dafür organisieren würde.⁴⁶

³⁵ Wie in der Umgangssprache üblich, ist mit "England" nicht unbedingt nur England, sondern Großbritannien gemeint.

³⁶ "No englantia... no mä kuulen sitä aika mones ohjelmassa ja sarjassa [...] [Englannista] hyötyy aika paljon, koska, öö, no mä ymmärrän jotain ohjelmia ja sit me käytiin tänä vuonna niinku Englannissa."

³⁷ "No enkkuu, ku mä katon kaikkii sarjoi ja no sosiaaliset mediat ja tietty [...] ja ku mun äiti on virolainen, se ei alussa osannu niin hyvin suomee, niin mun isäpuoli ja mun äiti puhu enkkuu, mut ei enää."

³⁸ "Englantia... mä niinku katson jotain, jos luen tekstejä tai katson videoita, niin siinä."

³⁹ "Mä oon kattonu englanninkielisiä tv-ohjelmia ja jotain sellasta."

⁴⁰ "Englantii mä käytän, no, enemmän, ku mä oon ollu Ruotsissa, ni siellä mä oon käyttäny englantia."

⁴¹ "Englantia englannin tunnilla ja sit jos ollaan jossain ulkomailla."

⁴² "Sit englantia... mä joskus käytän, jos me ollaan vaik jossain ulkomailla."

⁴³ "Jos mä en haluu, että mun pikkusisarukset ymmärtää mun puhetta, nii mä puhun joko englantia tai saksaa."

⁴⁴ "Englantia sä sanoit, et sä puhut sitä vielä useemmin?"

"Kotona myös ja koulussa välitunneilla ja niin, välillä päädyn puhumaan tämän yhden luokkalaisemme kanssa."

⁴⁵ "Joo, käytäksä sitä koulun ulkopuolella käytäksä vapaa-ajalla?"

"Joo joskus."

"Miten sä käytät tai missä?"

"Vaikka vaikka englanninkielisten kavereiden kanssa."

"Mm, onks sulla paljon kavereita, joiden kanssa sä puhut englantia?"

"On."

⁴⁶ "Mut koulussa ei oo nii paljon somalinkielisiä kavereita. [...]"

"Toivoisiksä et ois, oisko se kiva et ois?"

"Joo."

"No toivottavasti löytyy."

214 berichtet im Interview, sie fand es unangenehm, als ihr in der Schule zu ihrem Geburtstag ein Lied in ihrer Muttersprache gesungen wurde. Dass sie viele Sprachen sprechen kann, erzählt sie in der Schule, aber nicht bei ihren Hobbys. Als sie das früher erzählt hatte, waren die Reaktionen meist Nachfragen nach einzelnen Wörtern in den jeweiligen Sprachen, aber sie macht das trotzdem ungern. Sie hat Angst, dass jemand dann denkt, dass sie nicht so gut Finnisch reden kann, und fühlt sich dann anders als die anderen.⁴⁷ Es ist interessant, dass diese junge Schülerin, die die meisten Sprachen in dieser Untersuchung beherrscht, versucht möglichst wenig aufzufallen, um Vorurteilen aus dem Weg zu gehen. Anscheinend hat sie also Angst Menschen zu begegnen, die auf ihre Mehrsprachigkeit negativ reagieren. Linderoos (2016) fand in ihrer Untersuchung heraus, dass die teilnehmenden Schüler*innen grundsätzlich der Meinung waren, ihre Mitschüler*innen nähmen ihre Mehrsprachigkeit positiv wahr. Allerdings antworteten doch einige, dass ihre Mitschüler*innen auch neidisch sein könnten und vielleicht über sie lachen (vgl. Linderoos 2016: 218).

Einige Schüler*innen sind offenbar schon – trotz ihren jungen Alters und trotz der kurzen Erfahrung mit dem schulischen Englischunterrichts – wohl relativ kompetente Sprecher. 214 war zu Besuch am Arbeitsplatz ihrer Mutter gewesen, wo sie sich auf Englisch verständigen musste und dies erfolgreich bewerkstelligte⁴⁸. Sie

”Mm.”

”Onks täs koulus muuten, onks tääl paljon ihmisiä jotka puhuu -”

”On.”

”Mut te ette vaa tunne niin hyvin?”

”Nii.”

”Toivoisiksä, oisko kiva, jos ois joku mahollisuus tutustua?”

”Nii on.”

”Pitäskö koulun järjestää joku semmonen?”

”Joo.”

⁴⁷ ”Oottekste laulanu unkariks kanssa?”

”Mm, ehkä kerran.”

”Joo, oliko se kivaa susta?”

”No mä oon vähän ujo ja mä en silleen tykkää jos jos kaikki silleen -”

”Nii semmosta huomiota sitte siitä vai? Kerroksä yleensä ihmisille [...] et sä puhut sitä kotona vai onks se enemmän semmonen vähän niinku salaisuus?”

”Harrastuksissa mä en kauheen kerro ja koulussa mä tykkään kertoa ja sit kukaan ei ihmettele, mitäköhän kieltä mä puhun.”

”Onks se, ku sä oot kertonu vaik koulussa, ni onks se ollu niinku, onks ihmiset suhtautunu siihen hyvin vai huonosti?”

”No ne on alkanu kysellä multa sanoja ja silleen ja ei kauheen muuta.”

”Nii sä sanoit, et harrastuksissa sä et yleensä kerro.”

”Mä en kerro niille, koska, koska sit ne voi luulla, et mä en puhu suomea niin hyvin tai jotain.”

”Nii tuntuuks se siltä, et sit ois jotenki jotenkin erilainen?”

”Joo.”

sagt auch, dass ihr Gehirn „manchmal einfach anfängt, auf Englisch zu denken“⁴⁹. Manche haben Englisch auch in ihren Sprachenporträts in den Kopfbereich eingefärbt, auch wenn sie die Sprache nicht zu Hause sprechen, wie 106 und 215. 215 berichtet, dass bei ihr Deutsch weiter unten liegt, weil sie die Sprache nicht besonders gut beherrscht, aber Englisch im Kopf, weil sie die Sprache viel lernen muss⁵⁰. Im Interview stellt sich heraus, dass diese zwei Sprachen für sie nicht ganz gleichwertige Fremdsprachen sind. Die eine sei mehr mit praktischem Potenzial verbunden, die andere eher weniger. 106 berichtet, dass sie Englisch in vielen Sendungen und Serien hört und dass Englisch nützlich ist, weil sie einige Sendungen auch versteht und England [sic] auch schon besuchte⁵¹. Dahingegen erwähnt sie von Deutsch und Schwedisch nur kurz, dass sie die Sprachen in der Schule lernt⁵². Finnisch und Englisch benutze 106 auch außerhalb der Schule, Deutsch und Schwedisch eher nicht⁵³.

⁴⁸ ”Mä käytän sitä sillon, kun äiti otti mut mukaan sen työpaikalle, koska siellä kukaan ei melkein puhunu suomee ja siellä piti vaan pärjätä englanniksi.”

⁴⁹ ”No, joskus mun aivot vaan alkaa ajatella englanniksi, mä en voi sille mitään.”

⁵⁰ ”Saksa... mä laitoin sen vaan jonnekin, kun mä en no en osaa kauheen... kauheen hyvin saksaa vielä.”

”Nii, laitoiksä sen sit niinku jotenkin alemmas vai?”

”Nii,” [...]

”Ja sä sanoit, englantii pitää opetella paljon. Onks se sen takia -”

”Joo.”

”- päässä sitten?”

[Pään myöntävä nyökkäys]

⁵¹ ”No, englantia... no mä kuulen sitä aika mones ohjelmassa ja sarjassa.” [...]

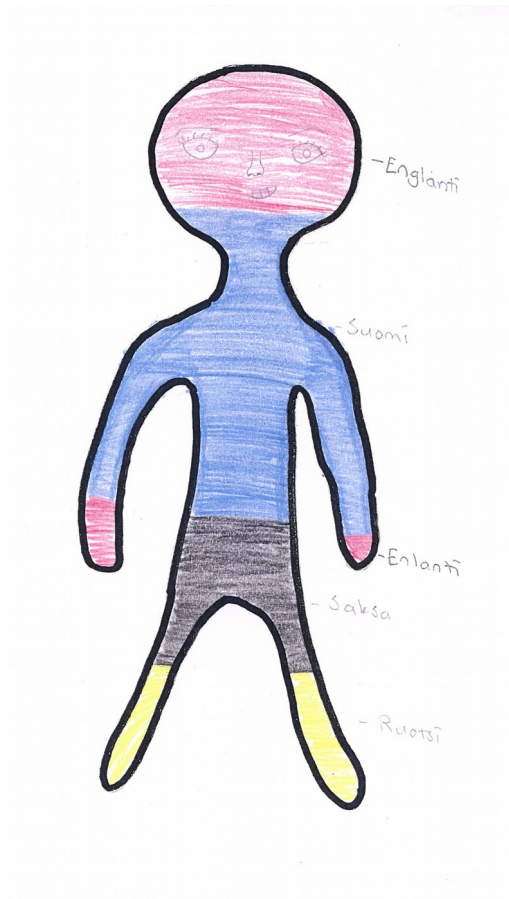
”Se, että... se, et sä osait vaik sitä englantia jo, niin tuntuuks, että onks siit ollu hyötty ja onks siit ollu haittaa? Miten susta tuntuu?”

”Hyötty aika paljon, koska, öö, no mä ymmärrän jotain ohjelmia ja sit me käytiin tänä vuonna niinku Englannissa. [sic]”

⁵² ”Ja sitte saksaa mä opiskelen ja ruotsii myös.”

⁵³ ”Käytäksä näitä koulun ulkopuolella millä tavalla?”

”Suomee ja englantia, mutta saksaa ja ruotsia en niin paljoo.”



Das Porträt von 106 mit Englisch, Finnisch, Deutsch und Schwedisch



Das Porträt von 215 mit Englisch, Finnisch und Deutsch

In diesen Interviews erzählen die Teilnehmenden oft spontan auch, wodurch oder durch wen die jeweiligen Sprachen in ihrem Leben relevant sind. Einige Teilnehmende scheinen neugierig auf Fremdsprachen zu sein, die andere in ihrem Leben beherrschen oder lernen. Diese Antworten weisen auch darauf hin, dass Erfahrung mit fremden Sprachen zum Diskussionsthema unter Freund*innen und in der Familie werden kann. Die Teilnehmende 001 hat Englisch und Deutsch in der Schule gelernt, aber lernt auch Schwedisch dadurch, dass sie ihrem großen Bruder beim Lernen zuhört⁵⁴. So erzählt zum Beispiel auch 018, dass sie Swahili, Englisch und Finnisch mit der Familie verwendet, dazu aber noch, dass ihre Mutter ihr noch Spanisch, ihr Vater Schwedisch und ihr/e Freund*in Litauisch beigebracht haben⁵⁵. 009 benutzt

⁵⁴ "Ruotsii... sitä mä vaan kuuntelen, mun isovelj opiskelee tai, niinku, ku sillon niitä tunteja, ni mä oon opiskellu kans vähän siinä."

⁵⁵ "No swahilii, englantia ja suomea mä käytän kotona ja mä oon oppinu niitä mun vanhemmilta, sitte espanjaa... No mä en silleen käytä sitä, mut mä osaan puhua sitä, mun äiti on opettanu. Sitte ruotsii no iskältä, saksaa täällä koulussa ja liettuaa mun kaverilta."

Schwedisch mit einem/r Freund*in, auch wenn sie (anscheinend) die Sprache in der Schule nicht gelernt hat⁵⁶. Die Sprachkenntnisse von einigen scheinen sich zu verbreiten, auch auf Menschen, die diese Sprachen zur Zeit nicht formal lernen. 010 berichtet, dass sie ihren Eltern erzählt, was sie im Deutschunterricht gelernt hat⁵⁷. 016 berichtet, dass sie in der Freizeit eigentlich nur Finnisch und ein bisschen Englisch mit der Familie verwendet, aber erwähnt doch kurz davor, dass sie Spanisch mit einbezogen hat, da ein/e Freund*in Spanien besucht hat und ihr davon erzählt hat und Kroatisch, da sie selber nächste Woche dahin reist.⁵⁸ 211 bejaht die Frage, ob sie Deutsch ihren Freund*innen beigebracht hat, die die Sprache nicht in der Schule lernen⁵⁹. Auch 214 sagt, sie habe ihren Freund*innen ein fremdsprachliches Wort beigebracht⁶⁰.

Mit Sprachlernapps hat nur 214 sich Sprachen beigebracht, obwohl einige andere ansonsten fremdsprachliche Medien im Alltag verwenden. 214, die mit zwölf Sprachen auch die meisten Sprachen in ihrem Porträt aufführt, hat mit den Sprachlernapps Duolingo und Babbel Deutsch, Französisch, Russisch, Irisch⁶¹ und Japanisch gelernt⁶². Sie erzählt, dass sie sich nur einzelne Wörter angeeignet hat,

⁵⁶ "Koulussa mä käytän näitä kahta -"

"Eli suomi ja saksa."

"Ja sitten englantia joka ei nyt oo hienoin noista, ja ruotsia mä puhun mun yhen kaverin kaa."

⁵⁷ "Saksaa mä käytän sitä koulussa, joskus mä näytän mun vanhemmille, mitä mä osaan saksaksi."

⁵⁸ "Espanjassa mä en oo ollu, mutta kaveri on ollu, ni se on vähän kertonu mulle siitä ja Kroatiaan mä lähen kahen, eiku ens viikolla."

⁵⁹ "Mites ku sä osaat vähän saksaa, niin sitte ku sul on semmosia kavereita, jotka ei osaa saksaa, ni onks ne kyselly sulta.... sulta siitä tai ooksä kertonu niille jotain sanoja tai semmosia?"

"No mä oon kertonu niille."

⁶⁰ "Mites ooksä... ku sä ainakin jostain näistä sanoit, ainakin virosta, et kaverit on opettanut sulle jotain sanoja. Ooksä ite opettanu kavereille kans?"

"No [oppilas]lle ja [oppilas]lle mä oon opettanu yhen sanan."

⁶¹ Der amtierende Präsident von Irland Michael D. Higgins hat sich öffentlich bei Duolingo bedankt, da 2016 Millionen von Menschen dank der App Irisch lernen, größtenteils außerhalb Irlands (vgl. Caollaí 2016 o.S.)

⁶² "Mä oon oppinu espanjaa sellasesta puhelinsovelluksesta, mä en muista sen nimeä, mut siitä mä oon oppinu paria kieltä [...]"

"Joo, niin, onks jotkut muutkin muutkin näistä semmosia, mitä sä oot opettelu siinä sovelluksessa?"

"No kesälomalla mä oon opetellu saksaa ja ranskaa [...]"

"Joo, mites, venäjä on tuolla..."

"No mä oon alottanu sen oppimisen siitä sovelluksesta ja mä oon oppinu nyt ehkä neljä sanaa." [...]

"Okei, mites, öö, irlanti [sic]?"

"No, se on mun lempimaa ainakin, ja tota mä oon halunnu aina oppia sitä. Se on vähän vaikeeta, mut mä pari sanaa osaan."

"Missä sä oot sitä opetellu sitte?"

"No netissä, ja sit mä oon ettiny niit sovelluksia, jossa ois sitä kieltä, mut mä en kauheen löytäny niitä." [...]

"Nii, japani sulla oliko tossa, nii sä oot opetellu sitä siinä Duolingossa?"

"Joo."

aber immerhin zeigt dies, dass solche Apps den Einstieg in Fremdsprachen erleichtern können. Zum Beispiel als die Schüler*innen im Deutschunterricht Zahlen lernen sollten, hatte sie diese bereits in der App gelernt, und die Aufgabe fiel ihr leicht⁶³. Ihr macht es auch Spaß, auf diese Art und Weise Sprachen zu lernen⁶⁴.

Im Interview erklärt 016⁶⁵, dass Englisch eine häufig vorkommende Sprache in der Welt ist und dass man beispielsweise im arabischsprachigen Raum auf Englisch kommunizieren kann. Sie weiß also, dass Englisch fast überall als *lingua franca* fungiert. Dass sie aber Spanisch anscheinend nicht zu den Sprachen zählt, die eine pragmatische Funktion für sie haben könnten, ist interessant, da Spanisch weltweit von deutlich mehr Menschen als Amtssprache wird als Deutsch zum Beispiel. Möglicherweise liegt es daran, dass sie nur sehr wenig Spanisch kann oder daran, dass sie die Anzahl der Sprecher in den jeweiligen Sprachen nicht einschätzen kann. Ein anderer möglicher Grund ist, dass im Fremdsprachenunterricht die Vorteile der Sprachkenntnisse in der Zielsprache betont werden, wobei andere Weltsprachen als weniger wichtig vorkommen.

5.5 Mehrsprachige Sprach(lern)erfahrungen

Bereits vorhandene Sprachkenntnisse empfinden die Teilnehmenden in erster Linie als unterstützend und positiv beim Lernen weiterer Fremdsprachen. Fast alle interviewten Schüler*innen berichteten, dass sie erfolgreicher neue Wörter gelernt haben, weil sie über Sprachkenntnisse in anderen Sprachen verfügen. Nur 013 war der Meinung, dass Sprachen, die sie schon spricht, mehr von Nachteil als von Vorteil sind, wenn sie zusätzliche Sprachen lernt. Sie schätzt ein: „Von Nachteil ist es vielleicht ein bisschen über die Hälfte [der Zeit] gewesen und gut ist es ein bisschen

⁶³ ”Joo, ni se opiskelit niinku ensin sovelluksella ja sitte tunneilla, tuntuks, et siitä oli hyötyä? Onks ollu helpompaa tunneilla?”

”Jonkin verran.”

”Minkälaisia asioita sä opit siinä?”

”No mä oon oppinu numerot, ja sit kun me opeteltiin tunnilla numeroita ni se oli helppoa.”

⁶⁴ ”Ooksä käyttäny muita sovelluksia?”

”No joku sellanen Babel-niminen sovellus, mä oon käyttäny sitä aika paljon.”

”Joo, onks se susta semmonen kiva tapa?”

”Joo.”

⁶⁵ ”Esim. englanti on aika yleinen, ku, kieli maailmalla, ni jossei esim. jossain Arabiassa osaa mitään sitä kieltä, niin voi puhua englantia siellä.”

weniger als die Hälfte gewesen."⁶⁶ Auch sie erkennt aber Vorteile im lexikalischem Bereich, zum Beispiel beim Körperteilwortschatz⁶⁷.

Alle Teilnehmenden außer 010 und 210 empfanden ihre bereits vorhandenen Sprachkenntnisse als Unterstützung beim Deutschlernen. Einige relativieren diese Stellungnahme jedoch. 016 sagt, dass ihre Sprachen beim Lernen anderer Sprachen „eher nützlich als störend“ gewesen sind.⁶⁸ Für 001 sind sie auch eher nützlich gewesen. 115 sagt, sie habe am Anfang von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen profitiert, aber nach einigen Klassenarbeiten wurde das Lernen schwieriger.⁶⁹ Mit ihren zwölf Sprachen im Sprachenporträt sagt 214, dass das Lernen ihr „manchmal leichter, manchmal schwieriger“ vorkommt, aber letztendlich ist das Sprachenlernen mit Sprachkenntnissen in ähnlichen Sprachen „viel leichter“.⁷⁰ Als 202 anfang, Deutsch zu lernen, nachdem sie bereits ein Jahr Englischunterricht hinter sich hatte, fand sie es positiv, aber manchmal komisch. Deutsch zu lernen fiel ihr dadurch leichter.⁷¹

013, 017, 113, 108, 115, 214 und 215 waren der Ansicht, dass bereits gelernte Fremdsprachen auch manchmal von Nachteil sein können beim Lernen weiterer Fremdsprachen. Jedoch haben sie an anderen Stellen auch gesagt, dass sie sich besser an Wörter erinnern können, wenn sie diese schon in einer anderen Sprache kennen. 115 erwähnt die Nachteile im Zusammenhang mit Klassenarbeiten.⁷² In dem Kontext wird oft mehr auf Rechtschreibung geachtet als im sonstigen Unterricht, d.h. in diesem Bezug kann es problematisch werden, wenn man Kognaten falsch schreibt,

⁶⁶ „[...] ehkä haittaa on ollu vähän yli puolet ja sitä hyvää puolta ollu vähän alle puolet.”

⁶⁷ ”Jotenki se auttaa muistamaan, ku muistaaki esim. jotkut – nytte kehonosat vaikka – englanniksi, muttei muistakaan saksaks, niin voi vähän muistella englanniks. Sit ne tulee päähän, että saksaks.”

⁶⁸ ”Joo, enemmän hyötyä ku haittaa.”

⁶⁹ ”Aluks se tuntuu helpolta, mut sit vaik jossain nii parin kokeen jälkeen se tuntuu vähän vaikeemmalta se kieli.”

⁷⁰ ”Miltä se tuntuu opiskella jotain uutta kieltä, ku on jo monta? Tuntuuks, onkse helpompaa vai onks se hankalaa?

”Joskus helpompaa ja voi olla vaikeampaa, koska niin monta kieltä menee helposti sekaisin mun päässä.” [...]

”Onks susta tuntunu, onks sitä ollu helpompi oppia, ku se on vähän samanlaista?”

”No on ollu paljon helpompaa.”

⁷¹ ”Mites sit, ku alko toinen vieras kieli? Sul oli englantia jo vähän ollu ja sul alko saksa, miltä se tuntu?”

”No ihan kivalta, mut joskus vähän oudolta.”

”Mites se, et sä osasit englantia jo valmiiks, ni tekiks se siitä helpompaa tai vaikeempaa tai --”

”Kyl se vähän helpompaa siitä teki, ku jotkut sanat oli vähän samanlaisia.”

⁷² ”Aluks se tuntuu helpolta, mut sit vaik jossain nii parin kokeen jälkeen tuntuu vähän vaikeemmalta se kieli.“

auch wenn das Wort erkannt und verstanden wird. 013, 017, 108, 113 und 214 verwechseln manchmal Wörter in verschiedenen Sprachen miteinander.

Fast alle Teilnehmenden beziehen die Vorteile, die sie empfinden, auf die lexikalische Ebene. 013 erzählt: „Vielleicht hilft mir [Englisch], mich an Wörter zu erinnern, da ich jetzt Körperteile auf Englisch [kenne] aber nicht auf Deutsch, da kann ich nachdenken, wie sie auf Englisch heißen und dann fallen sie mir auf Deutsch auch ein.“⁷³ Ähnliche Erfahrungen hat 017 gemacht: „Ich kann diese Wörter [auf Englisch] auswendig und es ist mir leichter, mich an sie [auf Deutsch] zu erinnern, wenn ich weiß, wie sie auf Englisch heißen.“⁷⁴ 113 erwähnt, dass viele Wörter im Englischen, Deutschen und Schwedischen sehr ähnlich sind, sowohl in der geschriebenen Form als auch in ihrer Aussprache.⁷⁵

Die Teilnehmende 009 scheint ihre Erfahrung damit, wie Sprachen einander unterstützen können, auf den gesamten Lernprozess zu beziehen: „Deutsch zu lernen hat das zumindest verbessert, also Englisch zu lernen ist jetzt leichter gewesen, da Englisch mir in der dritten Klasse schwer fiel – weil ich es nicht so schnell gelernt habe – hat Deutsch jetzt diese anderen Sprachen unterstützt.“⁷⁶ Sie beschreibt, dass sie im Deutschunterricht „von Anfang an“⁷⁷ angefangen haben und sie dann Sachen schneller gelernt hat. An dieser Stelle ist es unklar, welche Sachen damit gemeint sind und ob es sich um lexikalische Einheiten, Grammatik oder Lernstrategien handelt.

Eine Mischung aus Sprachen oder eine absichtliche Abweichung von der Standardsprache, um einen Akzent oder Soziolekt auszudrücken, der mit Menschen mit Migrationshintergrund assoziiert wird, kam in dieser Untersuchung nicht vor.⁷⁸

⁷³ ”Jotenki se auttaa muistamaan, ku muistaaki esim. jotkut – nytte kehonosat vaikka – englanniksi, muttei muistakaan saksaks, niin voi vähän muistella englanniks. Sit ne tulee päähän, että saksaks.”

⁷⁴ ”Mä osaan niitä sanoja sitte ulkoa ja ne on helpompi muistaa, kun tietää, että miten ne menis englanniks, ni se on helpompi tajuta saksaks.”

⁷⁵ ”Sanat on melkein samoja ainaki jossain ruotsissa ja saksassa ja sillee.”

”Minkälaisia samanlaisuuksia sä oot huomannu?”

”Et ne joko niiku äännetään samal tavalla tai niis on samanlaiset kirjaimet.”

⁷⁶ ”No ainaki saksan opiskelu on ainaki parantanu, et niinku englannin opiskelu on ollu helpompaa ja sit, koska englanti oli mulle ainaki kolmosella vaikeeta, ku mä en oppinu sitä kovin nopeesti, ni sit saksa on vähän niinku tukenu noita muita kieliä.”

⁷⁷ ”Niinku silleen, me alotettiin uuestaan, niinku vähän niinku, koska englanti on vähän niinku saksa, ja mä saksassa opin ne nopeemmin, ni vähän niinku siinä sitten helpommin noi muut kielet.”

⁷⁸ In meiner persönlichen Erfahrung mit Schüler*innen aus diversen sprachlichen Hintergründen kommt Code-Switching im Schulalltag relativ häufig vor.

Danach wurde allerdings auch nicht direkt gefragt. Lehtonen (2015) argumentiert in ihrer Dissertation, dass solche Sprachformen eine performative Funktion unter mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen in Helsinki haben (vgl. Lehtonen 2015: 238). In seiner Arbeit mit Sprachenporträts und Sprachbiographien von Menschen mit Migrationshintergrund berichtet Krumm (2010), dass Kinder in dem Wiener Stadtpark sich mit Code-Switching zwischen Deutsch, Türkisch, Bosnisch und Kroatisch bewegen um u.a. ihre Zugehörigkeit zu dieser Gruppe auszudrücken (vgl. Krumm 2010: 19).

5.6 Sprachvergleiche inner- und außerhalb des Unterrichts

Ob und inwiefern die Teilnehmenden Sprachen verglichen haben, differenziert stark. 001, 009 und 018, 105 und 211 erzählen, dass Sprachen im Unterricht miteinander schon verglichen wurden. 106 vermutet dies auch, ist sich aber nicht sicher. 009 erzählt, dass sie sich dadurch an Wörter besser erinnern kann⁷⁹. Ihr ist auch bewusst, dass die Sprachen miteinander verwandt sind. Für 018 sind solche Vergleiche hilfreich gewesen, da sie durch die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch sich besser an Wortschatz erinnern kann⁸⁰. Vergleiche zwischen Sprachen findet auch 211 nützlich⁸¹. Laut 105 wurde anfangs im Schwedischunterricht eine Aufgabe durchgeführt, wo man Wörter aufschreiben musste, von denen man ahnte, dass sie Schwedisch sein könnten⁸² – vermutlich wurden also hier bereits erworbene Kenntnisse in anderen germanischen Sprachen eingesetzt, aber nicht unbedingt bewusst.

Dahingegen haben 010, 017, 113, 114, 208, 213, 214 und 215 keine Erinnerung daran, dass Sprachvergleiche im Unterricht stattgefunden hätten. Zum Beispiel erzählt 010, dass keine andere Sprachen thematisiert worden sind – im Deutschunterricht war die Rede schließlich nur von Deutsch, und so war es auch im

⁷⁹ ”Tuntuuks susta, onks se ollu hyödyllistä se vertailu?”

”On, koska sit sen muistaa paremmin, ne sanat.”

⁸⁰ ”Miltäs se on tuntunu, tuntuukse hyödylliseltä?”

”Joo.”

”Osaaksä sanoo, miten se auttaa tai hyödyttää?”

”No ainakin mun mielestä saksa on vähän niinku englantia niin se on mulle vähän helpompi muistaa, kun mä osaan englantia aika hyvin, niin se vähän auttaa siinä ja sit kokeissa ja sit jos esim. pitää sanoa jotain niin mä voin muistaa sen paremmin.”

⁸¹ ”Miltä se on tuntunu, onks siit ollu apua?”

”Joo.”

⁸² ”Ruotsin kielen ku me alotettiin nii oli sellanen paperi, niin meiän täyty vaa kirjottaa suurinpiirtein ne sanat, jota me luullaan et vois olla.”

Englisch- und Schwedischunterricht. Außer der Zielsprache werde nur Finnisch verwendet⁸³. Laut 010 wurden weitere Fremdsprachen im Deutschunterricht nur einmal erwähnt, als jemand sagte, dass die Lehrerin auch Schwedisch unterrichtet⁸⁴.

010, 018 und 105 geben an, selbstständig Sprachen zu vergleichen. Auch wenn 010 sich nicht daran erinnern kann, dass solche Vergleiche im Unterricht durchgeführt wurden, macht sie selbst das regelmäßig, und sagt, dass es sich „normal“ anfühlt⁸⁵. 018 gibt an, regelmäßig Sprachen zu vergleichen. Sie liegt mit ihren sieben Sprachen im Porträt weit über dem Durchschnitt. Sie erzählt auch, dass es für sie nichts Besonderes sei, Sprachen zu vergleichen, da sie dies fast jeden Tag macht⁸⁶. 105 setzt Sprachvergleiche strategisch an: „Wenn wir eine Prüfung haben, schaue ich mir [die Wörter] an, dass zum Beispiel Englisch ein ähnliches Wort hat wie im Schwedischen, und dann kann ich mich an das Wort erinnern.“⁸⁷ Für ihn scheinen Sprachvergleiche ein Teil der Vorbereitung auf eine Prüfung zu sein.

⁸³ ”Ruotsin tunnilla ruotsiin keskitytään, saksan tunnilla saksaa ja englannin tunneilla englantia, ja muuten suomea.”

⁸⁴ ”Me emme ole puhuneet mistään toisista kielistä, vaan että [opettaja] opettaa myös saksaa, eiku ei saksaa, kun ruotsia.”

⁸⁵ „Miltä se tuntuu?”

„Normaalilta.”

⁸⁶ ”Vertailletsa niitä kieliä?”

”Joo.”

”Miltä se tuntuu?”

”No ei se oikein tunnu miltään.”

”Joo.”

”Se on niinku, mä teen sitä melkein joka päivä.”

⁸⁷ ”Ku tulee kokeet niin sit mä katon sillai, et esim. enkussa on vähän samanlainen sana ku ruotsissa ja siitä mä muistan sen sanan.”

6. Diskussion

In Bezug auf das Schulwesen fasst der Dachbegriff Mehrsprachigkeit sehr vielfältige und unterschiedliche Aspekte zusammen. Die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen beeinflusst den Schulalltag sowie das Sprachenlernen. Gleichzeitig ist sie für sehr viele Schulen längst keine hypothetische Frage, sondern etwas, das in seiner ganzen Vielfalt im Unterricht und Pausenhof existiert. Neuere Lehrpläne nehmen dies wahr und erwähnen, betonen und thematisieren die Mehrsprachigkeit in einem positiven Zusammenhang, auch wenn sie den Begriff nicht ausführlich definieren.

Die Mehrsprachigkeitsforschung geht seit Jahren davon aus, dass Vorwissen in Sprachen positiv zum Erlernen weiterer Fremdsprachen beitragen kann. Wird Wortschatz von näher verwandten Sprachen verglichen, mag dieser Effekt vielen Menschen auch sehr einsichtig erscheinen. Erfolgreiche Sprachlernende setzen allerdings im Allgemeinen mehr Sprachvergleiche ein als andere – und um dies tun zu können, müssen natürlich gewisse Sprachkenntnisse vorhanden sein. Auf einer solchen Grundlage können also sowohl Bedeutungen von Wörtern abgeleitet als auch Ähnlichkeiten und Unterschiede im morphosyntaktischen Bereich erkannt werden. Das Vergleichen von Sprachen ist eine Lernstrategie, die bewusst verwendet werden kann.

Diese Lernstrategie kann Lernenden auch beigebracht werden. Um das mehrsprachige Potenzial der Lernenden nutzen zu können, sollten sich Lehrkräfte ihrer Sprachkenntnisse bewusst werden und zu Vergleichen ermutigen. Dass vorhandene Sprachkenntnisse das Fremdsprachenlernen negativ beeinflussen könnten, indem die Sprachen einander „stören“ oder sie durcheinander gebracht werden, ist aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung keine wirklich relevante Gefahr und daher eher eine unbegründete Angst. Bei vielen Menschen können solche Hemmungen aber tief verinnerlicht sein. Damit Lehrkräfte ihren Schüler*innen den Weg zu positiven Spracheinstellungen und Lernerfahrungen bereiten können, müssen sie sich mit dem aktuellen Stand der Forschung auskennen. Hierbei sind Fortbildungen, Lehrmaterialien und Lehrpläne natürlich von Bedeutung.

Viele Schüler*innen, insbesondere jene mit Migrationshintergrund verfügen oft bereits im jungen Alter über Sprachkenntnisse in vielen Sprachen. Darüber hinaus, dass diese Sprachkenntnisse beim Lernen weiterer Fremdsprachen durchaus nützlich

sein können, kann die positive Anerkennung der sprachlichen Vielfalt auch zu einem offeneren Schulklima und zu Toleranz beitragen. Die neuesten Lehrpläne nehmen die identitätsstützende Funktion einer positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit wahr.

Die Mehrsprachigkeit ist ein Thema, dass sehr individuell geprägt ist. Von „mehrsprachigen Menschen“ als einer Gruppe zu reden ist eine Vereinfachung, die diese Individualität vernachlässigt. Für manche Zwecke können solche Vereinfachungen nützlich sein, aber für die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es nötig, genauer zu untersuchen, welche Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen tatsächlich vorhanden sind. Darüber hinaus ist es für Lehrkräfte sinnvoll herauszufinden, über welche sprachlichen Ressourcen ihre Schüler*innen verfügen. Die Arbeit mit Sprachbiographien und unter Umständen mit Sprachenporträts kann diese Gegebenheiten sichtbar machen.

Im Rahmen dieser Untersuchung erzählten Schüler*innen gern über ihre Sprachkenntnisse und schienen positiv darauf zu reagieren, dass ihre Kenntnisse anerkannt werden. In erster Linie empfanden sie es auch als wertvoll, über vielfältige Sprachkenntnisse zu verfügen. Offensichtlich sind verschiedene Sprachen für die Interviewten etwas Natürliches und sie scheinen sich darüber untereinander auszutauschen, wer welche Sprachen spricht oder darüber, dass jemand durch Reisen mit neuen Sprachen in Kontakt gekommen ist. In diesen Zusammenhängen schienen die Einstellungen gegenüber Sprachen positiv und neugierig. Eine Teilnehmende berichtete allerdings auch darüber, dass sie ungern über ihre Sprachkenntnisse redet, weil sie sich dann anders als die anderen fühlt.

Die meisten Interviewten hatten erkannt, dass ihre vorhandenen Sprachkenntnisse sie beim Lernen weiterer Fremdsprachen unterstützen. Einige nutzten das Vergleichen von verschiedenen Sprachen als eine Lernstrategie. Die Angst, dass die Sprachen einander stören oder dass sie durcheinander geraten, kam zwar bei einigen vor, war aber nicht besonders ausgeprägt – für die meisten waren die Vorteile stärker als die Nachteile. Ein Teil der Interviewten meinte, auf das Vergleichen wurde schon im Unterricht hingewiesen, ein Teil meinte, dass es bisher nicht gemacht wurde.

In erster Linie erzählten alle offen und ohne viele Hemmungen über ihre Erfahrungen mit Sprachen und mit dem Sprachenlernen. Ebenso freudig gingen die

meisten an die Arbeit mit dem Herstellen der Sprachenporträts, sobald sie die Aufgabe verstanden. Durchaus eignet sich die Methode für die Anerkennung und Darstellung der sprachlichen Vielfalt in einer Schulklasse – letztendlich entwickelte Gogolin die Methode ursprünglich dafür. Darüber hinaus ermöglichen die Sprachenporträts den Zugang zu persönlichen Sprachressourcen besonders bei Kindern, die eventuell an einem schriftlichen Elizitieren scheitern könnten.

Sowohl aufgrund des Transfer-Phänomens, bei dem das Lernen einer neuen Fremdsprache durch die Sprachkenntnisse in anderen Sprachen erleichtert wird, als auch aufgrund der identitätsstützenden Funktion der Anerkennung von Mehrsprachigkeit lohnt es sich, sich in der Schule mit Mehrsprachigkeit zu beschäftigen. Um dies zu ermöglichen, müssen Lehrkräfte sich hinreichend mit dem Thema sowie mit den Sprachkenntnissen ihrer Schüler*innen auskennen. Die Mehrsprachigkeit wird in den aktuellen Lehrplänen betont, aber nur vage definiert und nicht mit konkreten Schritten zur Bearbeitung des Themas. Wie mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze in der Schule durchgeführt werden könnten, müssen Lehrkräfte bislang selbstständig herausfinden. Hoffentlich werden in den kommenden Jahren noch mehr praxisnahe Materialien hergestellt. Dabei können auch die Sprachenporträts in Frage kommen, sind aber nur eine Alternative. Andererseits kann die Methode auch für die Arbeit mit Dialekten und verschiedenen stilistischen Registern verwendet werden.

Literaturverzeichnis

- Aronin, Larissa; Singleton, David Michael (2012): *Multilingualism*. Amsterdam-/Philadelphia: John Benjamins.
- Bausch, Karl-Richard (2007): *Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick*. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. unveränderte Auflage. 439–445. Tübingen: A. Francke.
- Bausch, Karl-Richard; Helbig, Beate (2007): *Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter*. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. unveränderte Auflage. 459–464. Tübingen: A. Francke.
- Bellet, Sandra (2016): Sprachenportraitsa– ein introspektives Instrument für das eigene Spracherleben Online als PDF-Datei lesbar unter https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/SBellet_Sprachen-portraits.pdf Letzte Verifizierung: 9.4.2020
- Bianco, Joseph Lo (2017): *Accent on the positive Revisiting the 'Language as Resource' orientation for bolstering multilingualism in contemporary urban Europe*. In: Gogolin, Ingrid; Peukert, Hagen (Hrsg.): *Dynamics of Linguistic Diversity*. 31–48. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Blackledge, Adrian; Creese, Angela; Kaur Takhi, Jaspeer (2013): *Language, Superdiversity and Education*. In: de Saint-Georges, Ingrid; Weber, Jean Jacques: *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense.
- Blommeart, Jan; Backus, Ad (2013): *Superdiverse Repertoires and the Individual*. In: de Saint-Georges, Ingrid; Weber, Jean Jacques: *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. Rotterdam: Sense.
- Blommaert, Jan; Leppänen, Sirpa; Pahta, Päivi; Räisänen, Tiina (2012): *Dangerous Multilingualism: Northern Perspectives On Order, Purity and Normality*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Busch, Brigitta; Jardine, Aziza; Tjoutuku, Angelika (2006): *Language biographies for multilingual learning: linguistic and educational considerations*. In: Busch, Brigitta; Jardine, Aziza; Tjoutuku, Angelika (Hrsg.): *Language Biographies for multilingual learning*. PRAESA Occasional Papers No. 24. 1–100. Cape Town. Online als PDF-Datei lesbar unter <http://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper24.pdf>. Letzte Verifizierung: 4.4.2019.
- Busch, Brigitta (2010): „Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer die andere auch im Blick“ - Zum Konnex von Politik und Spracherleben. In: Cillia, Rudolf de; Gruber, Helmut; Krzyzanowski, Michel; Menz, Florian (Hrsg.): *Diskurs - Politik - Identität = Discourse, politics, identity: Festschrift für Ruth Wodak*. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburger Festschriften), 235-244. Online als PDF-Datei lesbar unter https://www.univie.ac.at/ie/sprachmittlung/Busch10_FSWodak.pdf. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.

- Busch, Brigitta (2012): *The Linguistic Repertoire Revisited*. Applied Linguistics 2012. 1-22. Online als PDF-Datei lesbar unter https://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf. Letzte Verifizierung: 15.03.2020
- Busch, Brigitta (2018): *The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations*. Paper 236. Working papers in urban language and literacy. Online als PDF-Datei lesbar unter https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18.The_language_portrait_copy.pdf. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.
- Caollaí, Éanna (2016): *Ar fheabhas! President praises volunteer Duolingo translators*. In: The Irish Times 25.11.2016. Online lesbar unter: <https://www.irishtimes.com/news/ireland/irish-news/ar-fheabhas-president-praises-volunteer-duolingo-translators-1.2882374>. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.
- Collin, Paula (2019): *Opetusministeri Li Andersson vieraili monikulttuurisessa Varissuon koulussa – oppilaat toivoivat suomenkielisiä kavereita ja lisää aikuisia*. In: Yle Uutiset 4.11.2019. Online lesbar unter: <https://yle.fi/uutiset/3-11050964>. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.
- Cook, Vivian (1992): *Evidence for multi-competence*. Language Learning 42: 557–591. Online lesbar unter <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/-LL92.htm>. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.
- Cummins, Jim (2010): *Language Support for Pupils from Families with Migration Backgrounds. Challenging Monolingual Instruction Assumptions*. In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Fachliche und Sachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses <Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen>. Mehrsprachigkeit, Band 26. Münster: Waxmann.
- Edwards, John (1994): *Multilingualism*. London/New York: Routledge.
- Edwards, John (2012): *Multilingualism: Understanding Linguistic Diversity*. London: Bloomsbury Publishing.
- Franceschini, Rita (2004): *Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb*. In: Franceschini, Rita; Miecznikowski (Hrsg.): Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières. 121–146. Bern: Peter Lang.
- Galling, Isabella (2011). *Sprachenporträts im Unterricht. Eine Unterrichtseinheit über Mehrsprachigkeit*. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Online veröffentlichtes Kapitel. Kapitel 1–12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online als PDF-Datei lesbar unter www.springer.com/cda/content/document/cda_downloadaddocument/w_41_4715.pdf. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.
- GERS (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Linz: Landesverlag.

- Gogolin, Ingrid (2015): *Die Karriere einer Kontur – Sprachenporträts*. In: Dirim, Nci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Kru, Marianne (Hrsg.): *Impulse Für Die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik Und Religion*. Bildung in Umbruchgesellschaften. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Harju-Autti, Raisa; Latomaa, Sirkku (2018): *Kielet, kielikasvatus ja kielitietoisuus – politiikkaa, käytänteitä ja kehittämistarpeita*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 9(3). Online lesbar unter <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2018/kielet-kielikasvatus-ja-kielitietoisuus-politiikkaa-kaytanteita-ja-kehittamistarpeita>. Letzte Verifizierung 4.4.2019
- Heyder, Karoline; Schädlich, Birgit (2014): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 19/1. Online lesbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/23/20>. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): „Mein Bauch ist Italienisch.“ *Kinder sprechen über Sprachen*. In: Baumgarten, Nicole; Böttger, Claudia; Motz, Markus; Probst, Julia (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 8(2/3), 110–114. Online lesbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/538/514>. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): „*Bunt ist besser als nur Deutsch*“ *Mehrsprachigkeit und europäische Identität*. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hrsg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios-Anforderungen-Profil-Ausbildung*. 23–40. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2. Online als PDF-Datei lesbar unter https://files.adulteducation.at/voev_content/317-Paradigmenwechsel.pdf. Letzte Verifizierung 4.4.2019.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten*. AkDaF Rundbrief, 61, 16–24.
- Lehtonen, Heini (2015): *Tyylitellen: Nuorten Kielelliset Resurssit Ja Kielen Sosiaalinen Indeksisyys Monietnissessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Linderoos, Petra (2016): *Mehrsprachigkeit Von Lernern Mit Migrationshintergrund Im Finnischen Fremdsprachenunterricht: Perspektiven Der Lerner, Lehrpersonen Und Erziehungsberechtigten*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lukiolaki 10.8.2018/714. Online lesbar unter: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>. Letzte Verifizierung: 16.03.2020.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Online lesbar unter: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. Letzte Verifizierung: 15.03.2020
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Online lesbar unter http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf Letzte Verifizierung 04.04.2019.

- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Online lesbar unter http://www.oph.fi/-download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf. Letzte Verifizierung 04.04.2019.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mehlhorn, Grit (2013): *Slawische Sprachen als Tertiärsprachen – Potenziale für den Sprachvergleich im Fremdsprachenunterricht*. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): Sprachvergleiche in der Schule. Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht. Band 1. 2., unveränderte Auflage. 111–136. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nekvapil, Jirí (2003): *Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic*. International Journal of the Sociology of Language 162. 62–83. Online als PDF-Datei lesbar unter <https://www.degruyter.com/downloadpdf/ijsl.2003.-2003.issue-162/ijsl.2003.038/ijsl.2003.038.pdf>
- Oomen-Welke (2013): *Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts*. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): Sprachvergleiche in der Schule. Thema Sprache. Wissenschaft für den Unterricht. Band 1. 2., unveränderte Auflage. 49–70. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Opetushallitus (2016): *Oma kieli – oma mieli*. Online lesbar unter: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673_oma_mieli_oma_kieli_1.pdf. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Online lesbar unter http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Letzte Verifizierung 4.4.2019.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Online lesbar unter https://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf Letzte Verifizierung 4.4.2019.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peukert, Hagen (2013): *Measuring language diversity in urban ecosystems*. In: Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid (Hrsg.): Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Hamburg Studies on Linguistic Diversity, 2. 75–96. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Piippo, Jarna (2017). *Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet*. Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 8(2). Online lesbar unter: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2017/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet>. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.
- Pyykkö, Riitta (2017): *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivaran tilasta ja tasosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:51. Online als PDF-Datei lesbar unter <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>. Letzte Verifizierung: 15.03.2020.

- Riehl, Claudia Maria (2006): „*Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung.*“ Mehrsprachigkeit macht Schule. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A, Band 4 (2006a): 15–24.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roth, Hans-Joachim (2006): *Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel*. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen; Reiberg, Ludger (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule, Duisburg: Gilles & Francke, 11–14.
- Ruiz, Richard (2010): *Reorienting language-as-resource*. In: Petrovic, John (Hrsg.): International Perspectives on Bilingual Education: Policy, Practice, and Controversy. 155–172. Charlotte NC: Information Age Publishing.
- Stavans, Anat; Hoffmann, Charlotte (2015): *Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999: 6 §: Yhdenvertaisuus. Online lesbar unter: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Letzte Verifizierung: 16.03.2020.
- Suomen perustuslaki 11.6.1999: 17 §: Oikeus omaan kieleen ja kulttuuriin. Online lesbar unter: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Letzte Verifizierung: 16.03.2020.
- Tilastokeskus (2018): Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkköjulkaisu]. ISSN=1797-5379. 2018, Liitetaulukko 1. Väestö kielen mukaan 1980–2018. Helsinki: Tilastokeskus. Online lesbar unter: http://www.stat.fi/til/vaerak/2018/vaerak_2018_2019-03-29_tau_001_fi.html Letzte Verifizierung: 07.03.2020.
- UNESCO (2005): *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*. Online lesbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2005_Schutz_und_die_F%C3%B6rderung_der_Vielfalt_kultureller_Ausdrucksformen_0.pdf. Letzte Verifizierung 04.04.2019.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001: 5 §: Muille kuin oppivelvollisuuttaan suorittaville oppilaille annettavan opetuksen erityiset tavoitteet. Online lesbar unter: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/-20011435>. Letzte Verifizierung: 16.03.2020.
- Vildomec, Věroboj. (1963). *Multilingualism*. Leyden: A. W. Sythoff.
- Wolf, Gabriele (2014). *Discovering pupils' linguistic repertoires. On the way towards a heteroglossic foreign language teaching?* SPROGforum, 59, 1–8.